



Conceções de Sexualidade de Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Cláudia Gabriela Queirós Pinto

UMinho | 2012

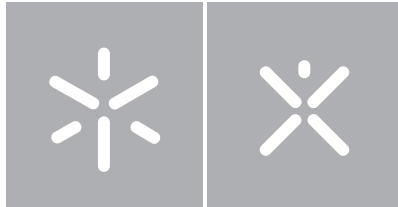


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Gabriela Queirós Pinto

**Conceções de Sexualidade de Alunos do 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Outubro de 2012



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Cláudia Gabriela Queirós Pinto

**Conceção de Sexualidade de Alunos do 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança

Área de Especialização em Promoção da Saúde e Meio Ambiente

Trabalho efectuado sob a orientação do

Professora Doutora Zélia Anastácio

DECLARAÇÃO

Nome: Cláudia Gabriela Queirós Pinto

Endereço Eletrónico: claudiagqpinto@gmail.com

Cartão de Cidadão n.º: 12134539

Título da Dissertação: Conceções de Sexualidade de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Zélia Ferreira Caçador Anastácio

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/2012

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

No momento em que finda este trabalho, e fazendo uma retrospectiva a todo o processo que o originou, cabe-me agradecer a um conjunto de pessoas que, através do seu contributo direto ou indireto, permitiram que esta obra nascesse. Assim, agradeço:

À Doutora Zélia Anastácio, orientadora do trabalho, pela dedicação e apoio demonstrados, bem como pela motivação prestada e pelas oportunidades de consolidar, aprofundar e partilhar aprendizagens.

Ao meu PAI, porque nunca deixou de estar presente (manifestando-se nas mais variadas formas) e porque é o meu herói, é uma fonte de alento e inspiração.

À minha MÃE, por ser a minha grande companheira, por me incentivar e apoiar no meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, pela confiança e apoio revelados, em especial à Joana e à Mafalda, por todas as vezes em que me quiseram “ajudar a estudar”.

Às minhas companheiras de mestrado (Raquel Morgado, Ana Araújo e Sónia Coelho), que comigo partilharam aprendizagens, ansiedades, alegrias e conquistas.

Aos meus colegas da Escola da Ponte (em particular à Cristiana Almeida) e aos alunos, pela pronta e decisiva colaboração em toda a investigação.

A todos os que, de algum modo, contribuíram para a concretização deste trabalho...

... o meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

“A educação sexual inicia-se na sala de partos” (Haffner, 2005:19) e acompanha-nos desde o nascimento até à morte. Neste processo educacional, para além da importância da família, a escola assume um significativo papel na promoção de uma sexualidade salutar junto das crianças e jovens.

A nossa investigação assumiu como principais objetivos sistematizar as concepções de sexualidade mais frequentes nos alunos do 1.º CEB, tendo em consideração as influências dos fatores género, idade, ano de escolaridade e contexto familiar/sociocultural. Simultaneamente procuramos perceber quais os assuntos, no âmbito da sexualidade, que as crianças desejam ver esclarecidos.

Para averiguarmos as concepções dos alunos do 1.º CEB acerca da sexualidade, recorremos a uma investigação de índole qualitativa, tendo privilegiado os grupos de foco como metodologia especializada de recolha de dados. De acordo com as recomendações de Bedford e Burgess (2001, *cit. in* Anastácio, 2007), optamos por formar quatro grupos de foco que divergiram, na sua constituição, quanto aos fatores género, idade e ano de escolaridade. Os grupos de foco foram realizados com vinte e duas crianças do 1.º CEB da Escola Básica da Ponte, em Vila das Aves. Após a realização dos grupos focais, decidiu-se pela utilização de uma técnica sensível à interpretação de conteúdos de mensagens e às manifestações linguísticas: a análise de conteúdo (Bardin, 2008). Paralelamente recorreu-se à análise documental (Houle, 2003), através do estudo dos processos dos alunos, para apreender informações sobre os seus contextos familiares/socioculturais.

Perante os resultados obtidos, constatamos que: i) existem estereótipos de género; ii) são utilizados termos alternativos para denominar partes do corpo; iii) os relacionamentos interpessoais são valorizados; iv) as brincadeiras possuem recreações de cariz sexual; v) o sexo feminino valoriza as conversas em torno dos temas amor e paixão; vi) o divórcio é explicado através da ausência de amor, da falta de respeito e da violência; vii) o questionamento do modelo tradicional de família está mais presente nas crianças que têm (ou contactam) estruturas familiares “não tradicionais”; viii) é aceite que os casais heterossexuais constituam uma família mas, mais de metade das crianças, não concorda que a homossexualidade esteja na base de uma linhagem; ix) as crianças mais novas não possuem noções temporais sobre o processo de maturação sexual e o período de gestação; x) existem concepções distintas sobre os fenómenos subjacentes à fecundação (ingestão de comida, intervenção divina, junção de uma semente a um ovo e união do espermatozoide ao óvulo); xi) as concepções sobre o nascimento centram-se na cesariana, no “parto natural” e, numa perspetiva alternativa, em “entrar dentro da mulher”; xii) 65% das crianças não conversavam sobre os assuntos da área da sexualidade; xiii) as crianças mais velhas utilizam expressões e conceitos técnico-científicas verificando-se uma alteração conceptual no período após o ensino formal; xiv) as concepções alternativas podem ter um carácter regressivo e perdurar após a aprendizagem formal.

ABSTRACT

"Sexuality education begins in the delivery room" (Haffner, 2005:19) and accompanies us from birth to death. In this educational process, and in addition to the importance of family, the school plays a significant role in the promotion of a healthy sexuality among children and our youth.

The systematisation of the most common sexuality concepts among the pupils of primary schools outlined the main objectives of our research. Therefore, we took into account the influences of the following factors: gender, age, school year and familiar/socio-cultural background. Simultaneously, we tried to understand the sexual issues children look forward to seeing clarified.

In order to determine the concepts about sexuality that pupils from primary schools have, we bet on a qualitative research, privileging focus groups as specialized methodology of data collection. Respecting Bedford and Burgess's recommendations (2001, cit. Anastacio, 2007), we decided to create four focus groups which differed in gender, age and school year. The focus groups were conducted with twenty-two children from the Primary school *1.º CEB da Escola Básica da Ponte* in Vila das Aves. After conducting the focus groups, we decided to use a technique which is sensitive to the interpretation of message contents and linguistic manifestations: the analysis of contents (Bardin, 2008). At the same time, we resorted to the documentary analysis (Houle, 2003), by studying the processes of the pupils, in order to learn about their familiar/ socio-cultural contexts.

Given the results obtained, we found out that: i) there are gender stereotypes; ii) alternative terms are used to describe body parts; iii) interpersonal relationships are valued; iv) the games have sexually-oriented recreations; v) females value the conversations about love and passion; vi) the divorce is explained by the absence of love, lack of respect and violence; vii) the questioning of the traditional family model is more present in children who have (or contact with) "non-traditional" family structures; viii) it is accepted that heterosexual couples constitute a family, but more than half of the children do not agree that homosexuality is at the base of a lineage; ix) younger children do not have temporal notions about the process of sexual maturation and gestation period; x) there are distinct conceptions on the phenomena underlying fertilization (food intake, divine intervention, joining a seed to an egg and the union of the sperm to the egg); xi) the ideas about birth focus on cesarean section, "natural childbirth" and on "getting inside the woman", as an alternative perspective; xii) 65% of the children did not talk about the issues related to sexuality; xiii) older children use technical-scientific expressions and concepts, plus a conceptual change in the period after the formal education was observed; xiv) alternative conceptions can have a regressive character and last after formal learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO	3
1.1. Definição do Problema	3
1.2. Justificação do Estudo	4
1.3. Finalidade do Estudo	4
1.4. Questões de Investigação	5
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1. A Sexualidade e a Promoção da Saúde através da Educação Sexual	6
2.1.1. Definição dos conceitos de Sexualidade, Saúde, Promoção da Saúde, Educação e Educação Sexual	6
2.1.2. Dimensões e Áreas do Conhecimento da Educação Sexual	9
2.1.3. Contributo da Educação Sexual para a Promoção e Educação para a Saúde	13
2.2. A Sexualidade na Infância	14
2.2.1. A Sexualidade Infantil numa Perspetiva Desenvolvimentista	14
2.2.2. Identidade Sexual e Identidade de Género	18
2.2.3. A Moral Sexual na Infância	19
2.3. A Educação Sexual em Portugal: Perspetiva Histórica e Quadro Atual	21
2.3.1. Enquadramento legal da Educação Sexual em Portugal	21
2.3.2. A Educação Sexual no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Orientações Ministeriais Portuguesas (Objetivos, Conteúdos e Metodologias)	23
2.4. Os Projetos de Educação Sexual, a Escola, a Família e os Outros Agentes	25
2.4.1. A Colaboração Escola/Família na Educação Sexual	26
2.4.2. Outros Agentes de Educação Sexual: os Pares e os <i>Media</i>	27
2.5. Concepções dos Alunos e Mudanças conceptuais	28
2.5.1. As Concepções dos Alunos e o Processo de Ensino e Aprendizagem	28
2.5.2. A Mudança conceptual numa Perspetiva Construtivista	30
CAPÍTULO III: METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO	32
3.1. Tipo de Estudos e Métodos	32
3.2. Recolha de Dados: Os Grupos de Foco	35
3.2.1. População e Amostra (Análise Documental)	35
3.2.2. Roteiro de Questões	40
3.2.3. Procedimento Inerente aos Grupos de Focos	42
3.3. Tratamento e Análise dos Dados: A Análise do Conteúdo	43

3.3.1.	Objetivos da Análise de Conteúdos	44
3.3.2.	Pré-Análise	44
3.3.3.	Análise do Material Estudado	44
3.3.4.	Avaliação da Fiabilidade dos Dados	46
3.3.5.	Análise e Interpretação dos Resultados	47
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		48
4.1.	Os Termos Pivô	48
4.1.1.	Termo Pivô “rapariga & rapaz”	51
4.1.2.	Termo Pivô “adulto”	57
4.1.3.	Termo Pivô “família”	64
4.1.4.	Termo Pivô “amor & paixão”	72
4.1.5.	Termo Pivô “namorar”	76
4.1.6.	Termo Pivô “sexy”	80
4.1.7.	Termo Pivô “sexo”	83
4.1.8.	Termo Pivô “engravidar”	87
4.1.9.	Termo Pivô “bebê”	93
4.1.10.	Termo Pivô “separar”	101
4.1.11.	Termo Pivô “falar”	104
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO		110
5.1.	Principais Conceções de Sexualidade	110
5.1.1.	Conceções Acerca das Diferenças Físicas e Psicológicas Entre os Géneros	110
5.1.2.	Conceções Relacionadas com os Papéis Sociais / Papéis de Género	113
5.1.3.	Conceções Sobre as Relações Interpessoais	116
5.1.4.	Conceções Relacionadas com os Conceitos de “Amor”, “Paixão” e “Namoro”	118
5.1.5.	Conceções Sobre o Conceito de “Família”	121
5.1.6.	Conceções Sobre a Reprodução Humana	124
5.1.7.	Conceções Sobre a Gestaçao	128
5.1.8.	Conceções Sobre o Nascimento	129
5.1.9.	Diálogo e Fontes de Informação	131
5.2.	Assuntos do Âmbito da Sexualidade que as Crianças Desejam Ver Esclarecidos	133
5.3.	Limitações do Estudo	133
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E SUGESTÕES / RECOMENDAÇÕES		134
6.1.	Conclusões	134
6.2.	Sugestões / Recomendações	138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	148
Anexo I: Escola Básica da Ponte: Breve Conceito.	149
Anexo II: Transcrição resultante do Grupo de Foco I (Optamos por apresentar, como exemplo, apenas uma transcrição)	151
Anexo III: Tabela síntese relativa ao roteiro de questões e aos recursos materiais utilizados durante os grupos de foco	170
Anexo IV: Conjunto de imagens 1 (conjunto de imagens inerente às questões <i>“O que é para ti a família? Achas que as famílias são todas iguais? Porquê?”</i>)	171
Anexo V: Conjunto de imagens 2 (conjunto de imagens inerente à questão <i>“O que gostas mais que te façam e o que gostas menos?”</i>)	172
Anexo VI: Notícia do Jornal Expresso, publicada no dia 4/11/2010 e com o título: <i>“Criança de 10 anos é agora mãe de uma menina”</i>	173
Anexo VII: “Árvore” do termo pivô “raparigas & rapazes”	174
Anexo VIII: “Árvore” do termo pivô “adultos”	175
Anexo IX: “Árvore” do termo pivô “família”	176
Anexo X: “Árvore” do termo pivô “amor & paixão”	178
Anexo XI: “Árvore” do termo pivô “namorar”	179
Anexo XII: “Árvore” do termo pivô “sexy”	180
Anexo XIII: “Árvore” do termo pivô “sexo”	181
Anexo XIV: “Árvore” do termo pivô “engravidar”	182
Anexo XV: “Árvore” do termo pivô “bebé”	183
Anexo XVI: “Árvore” do termo pivô “falar”	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1.1.1: Dimensões de saúde.	7
Figura 2.1.1.2: Temas que suportam a dimensão universal da educação sexual.	9
Figura 2.5.1.1: Modelo “KVP” (As conceções como uma interação entre o conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais).	30
Figura 4.1.1: Grupos de foco (“sources”) e respetivos termos pivô (“nodes”).	48
Figura 4.1.2: Ocorrência dos termos pivô e das suas reformulações, nos diferentes grupos de foco.	50
Figura 4.1.3: Análise percentual da ocorrência dos termos pivô e das suas reformulações, nos diferentes grupos de foco.	50
Figura 4.1.4: Principais relações entre os termos pivô.	109

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1.1: Ocorrências totais dos onze termos e das suas reformulações.	49
---	-----------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1.1.1: Promoção da saúde - cinco abordagens.	7
Quadro 3.2.1.1: Constituição dos grupos de foco/discussão.	17
Quadro 3.2.1.2: Caracterização do contexto familiar, social, económico e religioso de cada aluno constituinte da amostra.	38
Quadro 4.1.1.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>raparigas & rapazes</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	51
Quadro 4.1.1.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>raparigas & rapazes</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	53
Quadro 4.1.1.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>raparigas & rapazes</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	55
Quadro 4.1.1.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>raparigas & rapazes</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	57
Quadro 4.1.2.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>adulto</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	58
Quadro 4.1.2.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>adulto</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	60
Quadro 4.1.2.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>adulto</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	61
Quadro 4.1.2.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>adulto</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	63

Quadro 4.1.3.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>família</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	65
Quadro 4.1.3.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>família</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	67
Quadro 4.1.3.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>família</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	69
Quadro 4.1.3.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>família</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	71
Quadro 4.1.4.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>amor & paixão</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	72
Quadro 4.1.4.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>amor & paixão</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	73
Quadro 4.1.4.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>amor & paixão</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	74
Quadro 4.1.4.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>amor & paixão</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	75
Quadro 4.1.5.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>namorar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	77
Quadro 4.1.5.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>namorar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	78
Quadro 4.1.5.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>namorar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	79
Quadro 4.1.5.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>namorar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	80
Quadro 4.1.6.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexy</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	80
Quadro 4.1.6.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexy</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	81
Quadro 4.1.6.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexy</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	82
Quadro 4.1.6.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexy</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	82
Quadro 4.1.7.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexo</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	83
Quadro 4.1.7.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexo</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	84
Quadro 4.1.7.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexo</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	85
Quadro 4.1.7.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>sexo</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	86
Quadro 4.1.8.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>engravidar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	87

Quadro 4.1.8.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>engravidar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	89
Quadro 4.1.8.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>engravidar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	90
Quadro 4.1.8.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>engravidar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	92
Quadro 4.1.9.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>bebé</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	93
Quadro 4.1.9.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>bebé</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	95
Quadro 4.1.9.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>bebé</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	97
Quadro 4.1.9.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>bebé</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	98
Quadro 4.1.9.5: Distribuição das concepções sobre reprodução humana por categorias e subcategorias.	100
Quadro 4.1.10.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>separar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	101
Quadro 4.1.10.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>separar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	102
Quadro 4.1.10.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>separar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	103
Quadro 4.1.10.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>separar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	104
Quadro 4.1.11.1: Ocorrência do termo pivô “ <u>falar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF I</u> .	105
Quadro 4.1.11.2: Ocorrência do termo pivô “ <u>falar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF II</u> .	106
Quadro 4.1.11.3: Ocorrência do termo pivô “ <u>falar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF III</u> .	107
Quadro 4.1.11.4: Ocorrência do termo pivô “ <u>falar</u> ”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no <u>GF IV</u> .	108
Quadro 5.1.7.1: Categorias das concepções referentes ao tempo de gestação.	129

LISTA DE ABREVIATURAS

APF: Associação para o Planeamento da Família.

CCPES: Comissão Coordenadora da Promoção e Educação para a Saúde.

CEB: Ciclo do Ensino Básico.

CNE: Conselho Nacional da Educação.

DGS: Direção Geral da Saúde.

DST: Doenças Sexualmente Transmissíveis.

EpS: Educação para a Saúde.

ES: Educação Sexual.

GF: Grupo de foco.

GTES: Grupo de Trabalho de Educação Sexual.

IPPF: International Planned Parenthood Federation.

ME: Ministério da Educação.

OMS: Organização Mundial de Saúde.

ONG: Organizações Não Governamentais.

PNS: Plano Nacional de Saúde.

PNSE: Programa Nacional da Saúde Escolar.

Prs: Promoção da Saúde.

r: Referências.

RNEPS: Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

T: Totais.

tp: Termo pivô.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

INTRODUÇÃO

“Preparing children and young people for the transition to adulthood has always been one of humanity’s great challenges, with human sexuality and relationships at its core”.
UNESCO (2009:4)

Falar de sexualidade é muito mais do que ensinar a simples descrição fisiológica dos órgãos genitais e dos mecanismos de reprodução, despidos de todo o contexto relacional tão intrínseco à condição humana. Torna-se então urgente entender a sexualidade humana no conjunto das suas múltiplas dimensões, que vão desde a dimensão biológica, à psicológica/afetiva, à social, à ética e até à dimensão jurídica (CNE, 2009; UNESCO, 2009).

Atendendo ao facto da sexualidade ser uma realidade multidimensional, a educação sexual em meio escolar deve subentender um conjunto de ações estruturadas e intencionais, com conteúdos e objetivos específicos, embora não seja desejável reduzi-la a um programa, ainda que este seja bem preparado e necessário como base de trabalho. Assim, numa perspetiva de desenvolvimento, a finalidade da educação sexual deverá ser a promoção de uma sexualidade saudável, ou seja, a promoção de uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável (Frade *et al.*, 2010).

No caso particular de Portugal, nas últimas décadas tem-se assistido à formação de um vasto quadro político e legal na área da educação sexual. Este longo processo legislativo envolve todos os agentes educativos (professores, alunos, famílias, profissionais na área da saúde e diversas organizações) com experiências diversificadas e que devem começar a atuar desde os primeiros anos de escolaridade.

Estudos realizados (Renold, 2000; Halstead & Waite, 2001; Ashley, 2003; GTES, 2007b; Best, 2009) enfatizam a necessidade da criança explorar, desde cedo, os seus sentimentos e os daqueles que a rodeiam. Nesse sentido, promover o desenvolvimento da sexualidade desde os primeiros anos de vida pode derrubar algumas barreiras e favorecer uma educação mais igualitária, que não discrimine ou limite as crianças de acordo com o seu sexo, características ou valores. Como afirma Haffner (2005:96), *“os primeiros anos da escola primária são anos de um crescimento e de um desenvolvimento enormes”* pelo que não se pode menosprezar nenhuma área, incluindo a sexualidade.

Considerando a necessidade de uma efetiva educação sexual desde os primeiros anos de escolaridade, o presente trabalho de investigação teve como objetivo identificar as concepções de sexualidade mais comuns em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento compreende seis

capítulos, para além da introdução, das referências bibliográficas, dos anexos e de outras componentes de índole mais organizacional (índices), como passamos a apresentar.

O primeiro capítulo consiste numa contextualização do problema em estudo, justificando-se a escolha do tema e as finalidades a atingir. Apresenta as questões de investigação e ainda as limitações impostas pela natureza deste projeto.

O segundo capítulo centra-se na revisão da literatura inerente à temática em epígrafe. Neste capítulo, clarifica-se o conceito e características da sexualidade, assim como outros conceitos relacionados (educação sexual e saúde), descrevem-se algumas características do desenvolvimento psicosssexual na infância, desenvolve-se uma breve resenha histórica da evolução da sexualidade e da educação sexual em Portugal (através da apresentação do quadro legal existente), enfatiza-se o papel da educação sexual e dos vários agentes nela envolvidos, realça-se a importância das concepções dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e tipificam-se os obstáculos à mudança conceptual existente no processo educativo.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição das opções metodológicas, fazendo-se então alusão ao tipo de estudo e amostra, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos subjacentes a todo o processo de investigação.

No quarto capítulo são apresentados os resultados, sob a forma de gráficos, tabelas, quadros e esquemas, acompanhados da sua explicação descritiva. Neste capítulo evidenciam-se as concepções das crianças sobre sexualidade, sendo que tais evidências se encontram retratadas no domínio de onze termos pivôs (“raparigas & rapazes”, “adulto”, “família”, “amor & paixão”, “namorar”, “sexy”, “sexo”, “engravidar”, “bebé”, “separar” e “falar”) decorrentes dos quatro grupos de foco/discussão realizados ao longo da investigação.

No quinto capítulo procede-se à análise e discussão dos resultados, através do estudo das concepções de sexualidade mais frequentes nos alunos do 1.º CEB e das suas relações com os fatores género, idade, ano de escolaridade, contexto familiar, social, cultural e económico. Para além disso, são identificados alguns assuntos do âmbito da sexualidade que as crianças da nossa amostra desejam ver esclarecidos.

O sexto capítulo apresenta as conclusões, assim como algumas sugestões/recomendações para estudos futuros.

No final do presente trabalho, e tal como é requerido a um trabalho científico, encontram-se os anexos que vão sendo indicados ao longo do texto.

CAPÍTULO I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO

“Os problemas são oportunidades em roupas de trabalho”.
Kaiser¹

A definição de um problema de estudo surge de algo que necessita ser superado, de uma dificuldade tal que, para dar uma resposta, será preciso reunir uma série de elementos, principalmente porque o problema não é algo abstrato, mas sim algo extraído da realidade observada (Berbel, 2002).

Neste primeiro capítulo efetuamos a contextualização da investigação desenvolvida e dele constam cinco secções: (1.1.) definição do problema; (1.2.) justificação do estudo; (1.3.) finalidade do estudo; (1.4.) questões de investigação; (1.5.) limitações do estudo.

1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O tema da sexualidade ultrapassa fronteiras disciplinares e de género, permeia conversas entre meninos e meninas e é um assunto que precisa de ser naturalmente abordado em contexto escolar. Neste sentido, interessa-nos desenvolver a educação para a sexualidade, à luz da promoção e educação para a saúde. Tal motivação justifica-se, sobretudo, porque a educação sexual é um direito das crianças, dos jovens, dos adultos e das famílias e, por isso, não pode ser descurada (ONU, 2010).

Estudos realizados (Anastácio, 2007; Walker *et al.*, 2008) confirmam que, na generalidade, os vários educadores reconhecem a importância da educação sexual, mas nem todos se sentem preparados para falar deste tema. Este facto é principalmente visível na relação entre pais e filhos (Anastácio, 2001). Os pais admitem a necessidade da educação sexual e, por sua vez, os filhos reconhecem que os pais (ou os familiares mais próximos) devem ser o primeiro recurso de informação, mas ambos sentem-se pouco à vontade para iniciar uma conversa a este nível. São estes constrangimentos perante as questões da sexualidade que levam Hillier e Mitchell (2008) a referir que o trabalho em torno desta área continua aquém do desejável. Cabe então à escola o papel de desmistificar estas questões, de forma a promover uma efetiva educação sexual.

Perante o exposto, as escolas precisam, cada vez mais, de se adequar à evolução e garantir que os agentes vocacionados para a educação se unam para uma melhor construção de indivíduos livres e responsáveis, tanto a nível académico como a nível *“biopsicossexual”*, colaborando e

¹ Citado por Kaiser Foundation, 1968:62.

complementando sempre o processo educativo que é efetuado pela família (Cortesão, 2005). Parece-nos então primordial perceber quais as conceções dos alunos sobre sexualidade, de forma a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo. Desta necessidade resulta a definição do problema de estudo intitulado **Conceções de Sexualidade de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**.

1.2. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

A educação sexual acontece em cada momento, através dos modelos, dos comportamentos, da diversidade de marcações do que é, e do que deve ser, visível e invisível socialmente. Por isso, todos os pais e mães, todas as famílias, todos os agentes de educação formal, ou não formal, fazem educação sexual. Neste sentido, o presente estudo justifica-se na medida em que constitui mais um contributo para a compreensão das necessidades, motivações e conceções sobre a sexualidade de alunos do 1.º CEB, de forma a auxiliar uma intervenção mais consciente junto destas crianças.

Em Portugal, o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005 e 2007b), nos seus relatórios preliminar e final, referem que a situação que há muito se vive no domínio da sexualidade infantil e juvenil justifica a realização de ações formais neste domínio, em contexto escolar, a partir do pré-escolar.

Torna-se então determinante aumentar a quantidade e qualidade da educação sexual disponibilizada às crianças e aos jovens, para que se reduzam ou eliminem os mitos ou falsas crenças, bem como as imprecisões e falta de informações. Este processo formativo deve promover a informação objetiva e gradual nas diferentes etapas de desenvolvimento, a colocação de dúvidas e o debate.

Em todo o processo de educação sexual em meio escolar *“convém que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia, sendo necessário que seja realmente a expressão do seu pensamento”* (Decroly, 1932; citado por Nogueira, s/d b:35). Daqui resulta a necessidade de valorizar as conceções de sexualidade dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, e em conformidade com Haffner (2005), a educação sexual conseguirá levar os rapazes e as raparigas a compreender como eles são como rapazes e raparigas e construir as bases para o crescimento como homens ou mulheres.

1.3. FINALIDADE DO ESTUDO

As orientações provenientes do Ministério da Educação definem que a educação sexual ao nível do 1.º CEB deve ter como finalidade básica *“Contribuir para que a criança construa o «Eu em*

relação», através de um melhor conhecimento do seu corpo, da compreensão da sua origem, da valorização dos afetos e da reflexão crítica acerca dos papéis sociais de ambos os sexos” (CCPES et al. 2000:66).

Assim é finalidade do presente estudo recolher um conjunto de dados que permitam sistematizar as concepções de sexualidade presentes em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a analisar, consciencializar e adequar a abordagem da sexualidade às necessidades e motivações de cada aluno.

1.4. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A análise de concepções prévias das crianças sobre sexualidade manifesta-se crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois o trabalho que tem como base essas concepções torna-se mais significativo e favorece a formação pessoal e social de cada indivíduo. Assim, a principal questão que esteve na base da investigação foi a seguinte:

- **Quais são as Concepções que os Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm sobre Sexualidade?**

Tendo como base a principal questão de investigação, alicerçaram-se três sub-questões:

- i. Quais são as concepções de sexualidade mais frequentes nos alunos do 1.º CEB?
- ii. Quais são as influências dos fatores género, idade, ano de escolaridade e contexto familiar/social nas concepções dos alunos do 1.º CEB sobre sexualidade?
- iii. Quais são os assuntos, no âmbito da sexualidade, que as crianças do 1.º CEB desejam ver esclarecidos?

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO | REVISÃO DA LITERATURA

Os problemas de estudo extraídos da realidade são tão ricos e desafiadores que demandam a investigação por diferentes ângulos. Neste capítulo centramo-nos num dos ângulos da investigação - a revisão da literatura sobre a temática da sexualidade e da educação sexual na infância. Procuramos compreender os conceitos envolventes, o quadro legislativo que abarca esta área, quais os agentes que nela intervêm e o contributo que estes têm no processo de desenvolvimento da sexualidade infantil, bem como o papel das concepções dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

2.1. SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

“Sexualidade é muito mais do que sexo” (Haffner, 2005:20) e, por isso, a educação sexual não se pode resumir a questões de anatomia e fisiologia da reprodução. Na verdade, sexualidade e educação sexual são dois conceitos complexos e globais, que integram outros conceitos igualmente relevantes.

2.1.1. Definição dos Conceitos de Sexualidade, Promoção da Saúde, Educação e Educação Sexual

A sexualidade é uma área de desenvolvimento humano e, como tal, compreende um conjunto complexo de domínios. Neste sentido, vários autores (Piaget, 2000; Galvão, 2000; Cortesão *et al.*, 2005; Haffner, 2005; Marques *et al.*, 2006; Freud, 2009; Frade *et al.*, 2010), defendem que sexualidade se reveste de uma envolvimento que atravessa todas as fases da vida de um indivíduo, assumindo-se como um conceito que abrange sentimentos, valores e gestos, conciliando a afetividade, a personalidade e a genitalidade.

A globalidade do termo sexualidade, encontra-se presente na definição adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo a qual:

“A sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental” (Frade *et al.*, 2010:18).

Tendo a sexualidade um papel tão importante para o desenvolvimento salutar, parece-nos então pertinente passarmos a clarificar o conceito de Promoção da Saúde (PrS).

A Organização Mundial de Saúde, na Carta de Ottawa (OMS, 1986:1), enunciou este conceito, realçando que:

“para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a

modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como a finalidade de vida; a saúde é um conceito positivo, que acentua os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas”.

Neste conceito holístico podem identificar-se diversas dimensões da saúde (Naidoo & Wills, 2000; Ewles & Simnett, 2003) que se encontram interligadas: saúde física (capacidade de funcionamento do corpo); saúde mental (capacidade de pensar coerentemente e de julgar); saúde emocional (capacidade de reconhecer os próprios estados emocionais); saúde social (capacidade de se integrar na rede de relações sociais); saúde espiritual (capacidade de reconhecer os próprios valores e credos); saúde sexual (capacidade de reconhecer e aceitar a própria identidade sexual).

As dimensões de saúde individual são influenciadas pelo meio físico e social próximo e pelo meio físico, social e político mais vasto (Carvalho, 2006), tal como representa a figura 2.1.1.1.

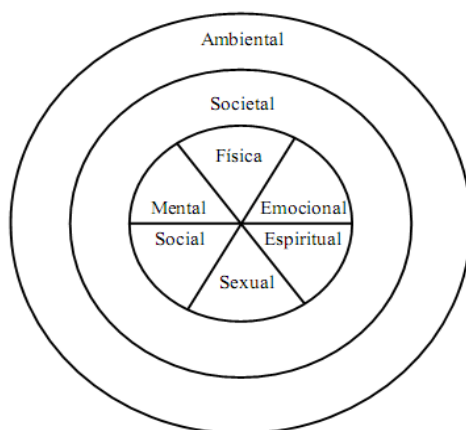


Figura 2.1.1.1: Dimensões de saúde.

[Adaptado de Naidoo e Wills (2000) e Ewles e Simnett (2003)].

De acordo com Ewles e Simnett (2003), a Promoção da Saúde pode ser realizada com base em cinco abordagens/modelos (Quadro 2.1.1.1).

Quadro 2.1.1.1: Promoção da saúde - cinco abordagens.

Abordagem	Objetivo	Atividade de Promoção da Saúde	Valores Importantes
Médica	Acabar com as doenças e deficiências medicamente definidas.	Promoção da intervenção médica na prevenção ou melhoria da saúde.	Cumprimento das medidas médicas preventivas.
Alteração de Comportamentos	Comportamento individual conducente a acabar com as doenças.	Alteração das atitudes e comportamentos para a adoção de estilos de vida “saudáveis”.	Estilo de vida saudável definido pelo Promotor de Saúde.

Educacional	Indivíduos com conhecimento e entendimento conducente à tomada de decisões bem informadas.	Informação sobre as causas e efeitos dos fatores de demção da saúde. Exploração de valores e atitudes. Desenvolvimento de competências para uma vida saudável.	Direito individual da livre opção. Responsabilidade do Promotor de Saúde em identificar os conteúdos educacionais.
Centrada no Utente	Trabalhar com os utentes em função deles próprios.	Trabalhar em tópicos de saúde, opções e ações dos utentes... Responsabilizar (<i>empowering</i>) o utente.	Utentes vistos como iguais. Direito dos utentes de fazerem a agenda. <i>Self-empowerment</i> do utente.
Alteração Societal	Ambiente físico e social que permita a escolha de estilos de vida mais saudáveis.	Ação política e social para alterar o ambiente físico e social.	Direito e necessidade de aumentar a saúde ambiental.

[Adaptado de Ewles e Simnett (2003)].

Ao longo deste trabalho, será dado um maior enfoque à abordagem educacional, pelo que passamos a clarificar os conceitos de educação e educação sexual.

Desde a época de Platão que o termo educação tem sido centro de muitos debates. Segundo Polónio (s/d), Platão defendia que a educação era dar ao corpo e à alma toda a beleza e perfeição que fosse possível. Numa outra perspetiva, a Liga Internacional da Educação Nova (referenciada por Polónio, s/d) considera a educação como um conjunto de metodologias que visa favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. Mais recentemente, Navarro (2000:17) enuncia o conceito, afirmando que a educação é:

“o processo que visa desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sensoriais e as competências sociais dos indivíduos por forma a que estes se possam relacionar positivamente com o meio, modificando-o quando necessário.”

De acordo com Frade *et al.* (2010:15) o conceito de educação sexual é entendido como:

“um conceito global da sexualidade, que incluiu a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afetos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva”.

Walker e Milton (2006) apoiam, igualmente, uma visão universal da educação sexual que pode operar a três níveis (Figura 2.1.1.2): o nível *micro* (nível individual), o *meso* (nível organizacional) e o *macro* (nível de políticas públicas ou governamentais). Neste âmbito, a argumentação dos autores tem por base temas experienciados por professores e pais, na Austrália, na qualidade de educadores sexuais.



Figura 2.1.1.2: Temas que suportam a dimensão universal da educação sexual.
[Walter & Milton (2006:418)].

Face a toda a complexidade que envolve a educação sexual, é fundamental que todos os educadores conheçam e compreendam as suas dimensões e áreas do conhecimento, pelo que a secção que a seguir se apresenta centra-se nesta temática.

2.1.2. Dimensões e Áreas do Conhecimento da Educação Sexual

A definição de sexualidade publicada pela OMS, e já supramencionada, é integradora de múltiplas dimensões e apresenta a particularidade de enfatizar o carácter sistémico e holístico dessa energia motivacional que é a sexualidade. Esta definição rompe com a visão instintiva e biológica centrada no ato sexual, acrescentando-lhe componentes psicológicas/afetivas, sociais/culturais, éticas e até jurídicas.

A UNESCO (2009), no “International Technical Guidance on Sexuality Education”, enfatiza as dimensões biológica, psicológica/afetiva, social, cultural, ética e jurídica da sexualidade, através da definição de temas globais cujos objetivos de aprendizagem se centram numa abordagem integral desta valência. Neste domínio, os temas definidos são: *“relacionamentos; valores, atitudes e habilidades; cultura, sociedade e direitos humanos; desenvolvimento humano; comportamento sexual; e saúde sexual e reprodutiva”* (UNESCO, 2009:74).

De seguida, procuramos realizar uma breve descrição das diferentes dimensões da sexualidade - biológica, psicológica/afetiva, social/cultural, ética e jurídica – pois é com todas estas dimensões que o professor se confronta no exercício da sua ação educativa.

Dimensão Biológica

Masters *et al.* (1987) referem que a dimensão biológica da sexualidade é a mais fácil de delimitar e compreender. Segundo este autor, esta dimensão compreende os fatores biológicos que controlam o desenvolvimento sexual humano, desde a concepção até ao nascimento, passando por todas as fases de desenvolvimento físico/biológico como, por exemplo, a puberdade.

Numa perspetiva educacional vários autores, entre os quais Vaz *et al.* (1996) e Marques *et al.* (2006), realçam a necessidade de centrar o processo pedagógico inerente à Dimensão Biológica da sexualidade num conjunto de objetivos fundamentais, tais como: compreender as diferenças existentes entre o corpo feminino e o corpo masculino; compreender as mudanças fisiológicas próprias das diferentes fases de desenvolvimento (nomeadamente a puberdade); desenvolver a compreensão dos fenómenos inerentes à reprodução humana; conhecer regras de higiene corporal e consciencializar para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Esta dimensão da sexualidade exerce uma enorme influência sobre as restantes dimensões, em especial, a psicológica. Aspetos marcadamente psicoafectivos, tais como as relações interpessoais, o desejo sexual, o prazer sexual, a atração sexual e o próprio ato sexual, são fortemente condicionados por fatores neuroquímicos (López & Oroz, 1999).

Dimensão Psicológica / Afetiva

A dimensão psicológica da sexualidade contempla o papel dos afetos, emoções, pensamentos, desejos e fantasias, na expressão da sexualidade humana, clarificando o modo como se desenvolvem e se manifestam (Cortesão, 2005).

Os trabalhos de Freud e Erikson foram um grande contributo para a clarificação do processo de desenvolvimento psicosexual humano (Sprinthall & Sprinthall, 1994; Brandão, 2007; Freud, 2009).

A ideia básica da corrente freudiana sustenta-se no facto de que o comportamento humano não é comandado unicamente por processos conscientes, mas essencialmente pela ação dos processos inconscientes (Freud, 2009). Através dos estádios psicosexuais, o sujeito psicológico estrutura o seu aparelho psíquico e desenvolve mecanismos de defesa que surgem como estratégias automáticas normais e inconscientes às quais recorre para reduzir a ansiedade e desenvolver a sua sexualidade de forma mais positiva (Freud, 2009).

A importância da dimensão psicológica/afetiva é, na realidade, defendida há vários anos. Bergé (1978:17) chega mesmo a afirmar que *“a educação sexual propriamente dita, é apenas um aspeto da educação afetiva tal como a sexualidade é apenas um aspeto da afetividade, que de resto ela impregna totalmente (...)”*.

Dimensão Social / Cultural

A construção da personalidade de cada ser humano depende da cultura da comunidade em que está inserido, da definição dos papéis sociais, do seu processo individual de aprendizagem e da sua relação com os outros sobretudo durante a infância e a pré-adolescência. Assim, a interação harmoniosa e equilibrada entre “o eu” e “os outros” surge como uma questão primordial da dimensão psicológica e, ao mesmo tempo, da dimensão sociológica/cultural.

Rocha (1996) realça o facto da personalidade só se desenvolver harmoniosamente, só sobreviver de forma equilibrada, só se realizar e afirmar plenamente, quando se mantém um diálogo com o outro.

Sampaio (1987), citando Kirkendall (1970), sublinha que a sexualidade humana deve ser vista como um aspeto das relações interpessoais, realçando a natureza social do ser humano, uma vez que este é antes de mais um ser social, cooperativo e altruísta.

De acordo com Tiefer (2000), a sexualidade, contemplando a relação de pessoas inseridas em sociedades e em culturas, está em íntima ligação com a cultura: por um lado, contribui para a configuração da cultura e a sua alteração; por outro lado, a sua vivência é profundamente marcada por normas gerais e visões ou concepções a ela relativas. Neste domínio, e de acordo com o mesmo autor, insere-se um conjunto de preocupações diferentes mas relacionadas, como por exemplo: as relações entre homens e mulheres; o problema do desvio sexual; a questão da família e de outros relacionamentos; as relações entre adultos e crianças; a questão da diferença, seja de classe, de género ou de raça; entre outras.

Garton (2009) descreve vários aspetos da história da sexualidade, apresentando a análise de diversas sociedades e deixando claro que a relação em termos da sexualidade entre as pessoas contribui de modo básico e estruturante para a organização social, para a ordenação e distribuição de papéis sociais. Da mesma forma, o autor demonstra que a organização das sociedades determina fortemente o significado e a prática concreta da sexualidade para os seus membros. Assim, a dimensão social da sexualidade dá origem a formas institucionalizadas de a viver, mais acentuadas numas sociedades que noutras, mas nunca ausentes.

Dimensão Ética

Da dimensão social (em jogo com elementos mais vastos, constituídos pelas diversas crenças dos seres humanos) resulta um conjunto de normas morais a serem respeitadas na relação interpessoal, o que insere a sexualidade num contexto ético mais vasto, que regula todo o tipo de relações humanas. Desde os princípios éticos fundamentais (como o do respeito pelo outro) até às normas mais contextuais, que variam muito de cultura para cultura, a dimensão ética da sexualidade

é uma constante. Por ventura, será também uma das vertentes da sexualidade que suscita maior polémica e controvérsia, dada a multiplicidade de considerações daí emergentes.

Partilhamos das opiniões de López e Oroz (1999) e Silva (2006) que consideram tratar-se de uma dimensão que importa ser estudada e compreendida pelos educadores, com o intuito de clarificar os valores e os princípios promotores de uma sexualidade saudável sem cair na doutrinação despropositada típica de um passado recente.

Para Savater (2005) a reflexão ética consiste na “arte de viver” num “saber viver” baseado na liberdade individual, isto é, na capacidade em “escolher dentro do possível”. A sexualidade está intimamente ligada à realização de escolhas simples ou complexas, conscientes ou inconscientes, livres ou condicionadas. É para facilitar o processo de decisão que o comportamento sexual está regulado socialmente por normas, valores e princípios, mais ou menos universais, que estão embutidos na cultura, mas não impedem o espaço para a ação livre (López & Oroz, 1999). É precisamente no exercício dessa liberdade que se colocam as questões éticas no domínio da sexualidade.

Dimensão Jurídica

A dimensão jurídica da sexualidade relaciona-se com a regulação judicial desta área.

No campo jurídico da sexualidade infantil é importante ter-se em consideração a Convenção dos Direitos da Criança (Vieira, 2006a). Esta convenção é um acordo internacional que explica os direitos das crianças. Isto significa que as leis de todos os países devem respeitar obrigatoriamente os direitos das crianças, o que compreende naturalmente as questões da sexualidade. Contudo, apesar dessa convenção, Mattar (2008) considera que o Código Penal de vários países ainda se encontra demasiado liberal no que toca à regulação da sexualidade.

Portugal ratificou e adotou a Convenção em 1990 através dos seus órgãos de soberania (Assembleia da República, Governo e Presidente da República) e assim a convenção passou a ser lei em Portugal (Vieira, 2006a). Porém, muitos dos direitos que fazem parte da Convenção ainda não passaram à prática e as crianças continuam a não ter uma regulação judicial em determinadas áreas da sexualidade.

A aceitação de todas as dimensões da sexualidade pressupõe que a educação sexual privilegie um modelo baseado no desenvolvimento integral e salutar da vida humana – o Modelo de Desenvolvimento Pessoal (Vaz *et al.* 1996; Dias *et al.*, 2002). Neste domínio, Costa (2006) e Anastácio (2007) defendem que as significações mais recentes acerca da sexualidade nos orientam para o “Modelo de Desenvolvimento Pessoal”, dado que parte do conceito de sexualidade é baseada na perspetiva holística do ser humano, onde se perspetiva a educação sexual como fundamental na

construção da identidade humana. Para Cortesão (2005), o referido modelo integra várias vertentes: uma vertente biológica, constituída pelo conjunto de fenómenos que fazem do nosso corpo um corpo sexuado (anatomia e fisiologia da sexualidade e da reprodução, resposta sexual humana); uma vertente psicológica, que engloba processos como a identidade de género (aquisição de papéis sociais), a orientação sexual (ou seja, a hetero, homo e bissexualidade), a autoestima e a construção da identidade sexual e todo o processo relacional, em particular, as relações afetivo-sexuais; e uma vertente social, que engloba a discussão de valores e atitudes e os modelos morais que recobrem as vertentes anteriores.

2.1.3. Contributo da Educação Sexual para a Promoção e Educação para a Saúde

A importância da educação para a saúde (EpS) na escola já foi reconhecida há muito tempo. A prová-lo estão as inúmeras publicações e acontecimentos sustentados pela Organização Mundial de Saúde, quase desde a formação da própria instituição. Neste domínio, Moreno *et al.* (1997) cita alguns exemplos que comprovam a relevância da educação para a saúde: a informação internacional da OMS sobre a conduta das crianças em idade escolar, o programa global sobre a SIDA, a formação da Divisão de Educação para a Saúde e Promoção da Saúde da OMS e o desenvolvimento de centros colaboradores da OMS promotores do interesse pela saúde escolar, distribuídos pelo mundo.

O Programa Nacional da Saúde Escolar (PNSE), que integra a área da educação sexual, refere que as estratégias do PNSE *“inscrevem-se na área da melhoria da saúde das crianças e dos jovens e da restante comunidade educativa, com propostas de atividades assentes em dois eixos: a vigilância e proteção da saúde e a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências em promoção da saúde (...) ao nível local, o trabalho de parceria Escola - Centro de Saúde assentam numa metodologia de projeto e numa abordagem salutogénica da promoção da saúde”* (Despacho n.º 12.045/2006, p. 8250).

O Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTES, 2007a) apoia a inclusão da sexualidade na área da saúde, através de uma abordagem pluridisciplinar que inclua uma dimensão técnico-científica e, simultaneamente, uma dimensão social e cultural. Desta forma, privilegia-se o carácter holístico do conceito de saúde defendido pela OMS, desde o final da década de 70, na medida em que este conceito integra *“além de aspetos biológicos, questões relacionadas com a perceção de competência e participação na vida social, com a sensação de pertença e apoio do grupo social, atribuindo às relações interpessoais um papel de importância reforçada”* (GTES, 2007a:6).

Neste contexto, Prazeres (2003) diz que colocar em prática a educação sexual na escola, à luz da promoção e educação para a saúde, deve ter como finalidades contribuir para:

- a construção de uma imagem positiva do “eu” e da sexualidade como componente essencial da vida de cada um;
- analisar a relação do “eu” com o “outro”, respeitando o direito de todos à sexualidade e à manifestação de comportamentos sexuais diversos;
- desenvolver o espírito crítico em relação a estereótipos;
- adotar atitudes responsáveis e comportamentos preventivos em particular no que concerne aos abusos, infeções sexualmente transmissíveis ou exploração sexual;
- educar para a responsabilidade, quer ao nível individual, familiar e social, conduzindo-se cada um à tomada de escolhas lúcidas no domínio da sexualidade.

2.2. A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

A sexualidade manifesta-se desde o início da vida e acompanha o desenvolvimento geral do indivíduo, influenciando o seu bem-estar biopsicossocial (López & Fuertes, 1999).

Na realidade, atualmente está cada vez mais presente a noção de que, independentemente da fase do ciclo de vida em que estejamos, somos sexuados e temos manifestações e interesses sexuais. Essas manifestações sexuais mudam ao longo da vida e cada idade tem as suas características próprias, admitindo-se várias formas de expressão da sexualidade consoante os indivíduos.

2.2.1. A Sexualidade Infantil numa Perspetiva Desenvolvimentista

A psicologia do desenvolvimento é uma referência fundamental também na área da sexualidade, uma vez que permite contextualizar e estruturar objetivos e conteúdos específicos por área de conhecimento e fase de desenvolvimento. Por esse motivo, passamos a apresentar algumas referências teóricas para caracterizar o desenvolvimento da sexualidade nas diferentes fases do ciclo vital, entre a infância e a juventude.

Até o século XVII, o período da infância não era sequer reconhecida como um período individualizado da vida humana (Strecht, 2001). Sob esse enfoque, a criança era vista apenas como um pequeno adulto, não recebendo educação específica e tendo que, precocemente, conviver com o trabalho e com as preocupações próprias dos adultos.

Ao longo do século XX assistiu-se a importantes mudanças no que se refere aos padrões socialmente aceites para as diferentes expressões da sexualidade (Garton, 2009). Na realidade, e embora de uma maneira geral ainda exista um duplo padrão relativamente aos dois sexos, a

sexualidade tem vindo, gradualmente, a ser melhor compreendida, deixando de ser, quase sempre, exercida sem permissão social e usualmente condenada à clandestinidade (López & Fuertes, 1999).

Grande parte da mudança que se tem verificado foi influenciada pelas ideias de Freud, ao afirmar a existência da sexualidade na infância, correlacionando-a com as fases de desenvolvimento da criança. As suas declarações foram muito contestadas pela sociedade da época, que relacionava ainda a ausência de sexualidade à pureza e à inocência (Garton, 2009). De acordo com Freud (2009), a sexualidade na infância desenvolvia-se através de cinco fases: a fase oral (ocorre desde o nascimento até ao desmame), a fase anal (iniciada com o controle dos esfíncteres), a fase fálica (ocorre desde os três aos cinco anos e caracteriza-se pela ocorrência do Complexo de Édipo e Electra), a fase de latência (ocorre dos cinco/seis aos dez/onze anos e caracteriza-se pelo desenvolvimento das estruturas psíquicas da mente responsáveis pelo desenvolvimento moral e ético) e a fase genital (ocorre dos onze/doze anos em diante, sendo principalmente caracterizada por todas as mudanças inerentes à puberdade).

Hoje, e referenciando Felix (2006), considera-se a infância como o período que ocorre entre o nascimento e a puberdade (dez/doze anos) e que tem características específicas, tais como:

- *“Os órgãos genitais estão pouco desenvolvidos e os caracteres sexuais secundários iniciam o seu desenvolvimento apenas no final da infância;*
- *A quantidade de hormonas sexuais em circulação no sangue é também muito pequena, o que vai interferir na pulsão sexual, que é diminuta;*
- *Por razões hormonais, o prazer sexual é difuso;*
- *Os estímulos externos não têm significado erótico. Na infância, a atração por outras pessoas é mais uma atração afetiva que sexual;*
- *A orientação do desejo (homossexual, heterossexual ou bissexual) não está consolidada; esta acontecerá somente na adolescência;*
- *É mais difícil às crianças fazer a distinção entre os desejos e sentimentos especificamente sexuais e os desejos e sentimentos afetivos”* (p.41).

Do nascimento ao segundo ano (período que decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem) a sexualidade é marcada por um extraordinário desenvolvimento mental (Haffner, 2005). De acordo com Piaget (2000:18), esta fase nem sempre é devidamente reconhecida por não ser acompanhada pelo desenvolvimento da linguagem, o que não nos permite seguir o *“progresso da inteligência e dos sentimentos”*, como acontecerá mais tarde.

Até aos dois anos a sexualidade da criança centra-se nos aspetos sensoriomotores, isto é, no prazer sentido no contacto corporal em geral e na interação com as figuras humanas que garantem

os seus cuidados básicos, de alimentação, de higiene e de comunicação (Piaget, 2000). Nesta fase, a primeira fonte de prazer corporal encontra-se na região oral e a amamentação é, sem dúvida, uma fonte de prazer expressiva para o recém-nascido (Piaget, 2000; Freud, 2009).

Um outro aspeto importante e fundamental da sexualidade infantil são as relações entre o bebé e os adultos que lhe estão próximos (as figuras de apego, com as quais se operam os processos de vinculação). O apego, de acordo com Bowlby (1969), citado por Montagner (1993), é um sistema que garante os vínculos entre os progenitores e as crias, com fins de sobrevivência, mas que no ser humano tem um papel crucial. Bowlby entende a vinculação como a capacidade inata dos recém-nascidos se ligarem aos adultos que lhe estão próximos, sobretudo aos que cuidam deles no dia a dia (Bowlby, 1969, citado por Montagner, 1993).

A teoria da vinculação de Bowlby ajuda a compreender a nossa capacidade futura de estabelecer relações com boa qualidade afetiva através de padrões de vinculação seguros, o que significa um bom nível de autoestima e um grau adequado de confiança nos outros (Strecht, 2001).

De uma forma simplificada e resumida, Félix (2006) descreve as principais características da sexualidade nesta idade (zero aos dois anos) como sendo: a importância das figuras de apego nos processos de vinculação; as atividades rítmicas de satisfação oral (mamar, chupar no dedo) que podem ser entendidas como atividades eróticas não genitais; e o reconhecimento dos papéis sexuais, estabelecendo a diferença dos papéis atribuídos a um ou ao outro sexo.

Após os dois anos ocorrem mudanças em termos do desenvolvimento global que oferecem novas perspetivas de autonomia e, portanto, um outro tipo de relação com o meio e as pessoas. Essas mudanças centram-se, principalmente, ao nível do controlo esfinteriano, do desenvolvimento da locomoção e da coordenação motora em geral, da linguagem e da representação simbólica (Vaz *et al.*, 1996).

Terminado o processo de controlo dos esfíncteres, a criança tem concluída a fase de conhecimento do seu corpo e, também, da descoberta dos prazeres por ele proporcionados.

Com a conquista destas capacidades, o objetivo da criança passa, agora, a ser o de conhecer o ambiente circundante (Cortesão *et al.*, 2005; Haffner, 2005). Neste campo, fixa-se em conhecer o corpo do outro e os prazeres que este outro lhe pode oferecer. De acordo com Cortesão (2005), o pensamento, egocêntrico e individual, começa a traduzir-se num jogo simbólico, de imitação. A criança brinca e recria a sua própria vida e o meio que a circunda, completando a realidade através da ficção, da fantasia e do sonho.

Nesta fase de desenvolvimento as crianças ainda não interiorizaram a moral sexual dos adultos. Na sua maioria, mostram o seu corpo e encaram o corpo dos outros de forma natural e espontânea (Félix, 2006). A fase de descoberta do corpo do outro inclui a curiosidade pelo corpo da mãe e do pai (ou de outros adultos próximos) e pelas diferenças anatómicas entre os dois sexos.

Vários autores, entre eles Vaz *et al.* (1996), Cortesão (2005), Haffner (2005) e Marques *et al.* (2006), mencionam que é nesta fase que a criança se interessa pelas diferenças anatómicas entre rapaz e rapariga e faz perguntas sobre a origem das crianças e sobre a razão de ser de determinadas expressões afectivas entre os adultos. Os mesmos autores, defendem que a criança se apercebe, desde cedo, da existência de papéis diferentes para rapaz e rapariga e, por volta dos três anos, tende a assumir expressamente as expectativas de papéis diferenciais em função da sua auto-classificação como rapaz e rapariga. É então notória a preferência por alguns brinquedos e algumas actividades que se enquadram com o socialmente esperado pelo sexo. No mesmo sentido, a criança escolhe, normalmente, amigos do mesmo sexo para brincar, afastando aqueles que assumem comportamentos não concordantes com o papel de género (atribuição social de papéis em função do sexo).

Até aos cinco ou seis anos a identidade sexual (autoclassificação como rapaz ou rapariga) baseia-se prioritariamente no papel de género e não é percebida como constante ao longo do tempo (Vaz *et al.*, 1996).

Félix (2006) descreve que é na fase final desta faixa etária (seis anos) que se inicia um processo natural de construção do pudor. De acordo com a autora, para que essa construção da privacidade e da intimidade se desenvolva, é importante que os adultos respeitem o espaço da criança, nomeadamente através dos seus comportamentos (não tomar banho com a criança; não a deixar dormir, sistematicamente, na cama dos pais; entrar na casa de banho somente se a criança o solicita ou permite). Por isso, nesta fase, os modelos de identificação são fundamentais na transmissão de mensagens sobre a sexualidade e na forma como a criança, ou mais tarde o jovem, aceitará o seu corpo sexuado e construirá a sua identidade sexual.

Lopez e Fuertes (1999) acrescentam uma outra característica às fases de desenvolvimento que têm sido descritas (dos 0 aos 6 anos). Os autores referem a existência de uma interação frequente com os órgãos genitais, que designam de “masturbação infantil”. Segundo eles, a “masturbação infantil” conduz a sensações que vão do prazer à curiosidade. No entanto, estas actividades não são, nesta fase, reconhecidas como manifestações precoces da sexualidade e, portanto, também não são reprimidas pelos adultos, uma vez que a sociedade, não reconhece o exercício da sexualidade “não genitalizada” (Félix, 2006:42).

A partir dos seis anos, a criança já conhece o seu corpo e o corpo do outro. Até à puberdade, o interesse pela masturbação declina, devido ao seu desenvolvimento psíquico, às muitas outras actividades que a interessam e às novas relações que estabelece com a entrada para a escola (Cortesão, 2005).

Na idade escolar, é através do jogo que a criança averigua as diferenças entre si e os outros, quer do mesmo sexo quer do sexo contrário, e experimenta o proibido e quais as suas consequências

(Haffner, 2005). Os jogos de conteúdo sexual favorecem o desenvolvimento cognitivo, permitem pôr em prática os papéis sexuais e possibilitam o manejo dos conflitos e das ansiedades (Piaget, 2000; Félix, 2006).

Esta fase do desenvolvimento, que coincide, de um modo geral, com a entrada na escolaridade obrigatória e que termina por volta dos dez ou doze anos, com o início da puberdade, é caracterizada por Félix (2006) como sendo um período de:

- transformações corporais lentas;
- exploração do corpo e das suas potencialidades;
- consolidação da identidade sexual;
- curiosidade face às diferenças anatómicas, à gravidez, ao parto e à sexualidade dos pais ou dos adultos em geral;
- constituição de grupos do mesmo sexo e vivência de sentimentos flutuantes face ao sexo oposto;
- utilização de palavras relativas à sexualidade, mesmo sem lhes conhecer o sentido (anedotas, piadas, palavrões,...);
- iniciação da seleção de amizades;
- dependência de normas e modelos dos adultos significativos (pais, professores), mas maior independência afetiva relativamente à família;
- iniciação do processo de interiorização da moral sexual.

2.2.2. Identidade Sexual e Identidade de Género

Erickson, citado por Badinter (1993:54), refere que a aquisição de uma identidade é um processo complexo que se manifesta por uma relação de inclusão e uma relação de exclusão, o que significa a *“semelhança com uns e a diferença com outros”*.

Na perspetiva eriksiana a identidade forma-se à medida que o indivíduo resolve três questões importantes: a escolha da ocupação; a adoção de valores nos quais acredita e segundo os quais pretende viver; e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória (Papalia *et al.*, 2000). Ver-se a si mesmo como um ser sexual, adaptar-se às excitações sexuais e formar ligações românticas são fatores que fazem parte da formação da identidade sexual. Neste domínio, Papalia *et al.* (2000) refere que a consciência urgente da sexualidade é um aspeto importante da formação da identidade, pois influencia profundamente o autoconceito, a aquisição de valores e referências, bem como a capacidade de relação com os outros e a capacidade de se adaptar a novas situações.

Para Prazeres (2003) e Rufo (2005) a afirmação da identidade sexual, apesar de partir de bases anatómicas, não se desvincula do domínio psicológico, relacional, cultural e sociológico. Neste sentido, a criança distingue a sua identidade sexual à medida que vai estabelecendo inter-relações com os outros, observando diferenças e semelhanças, de forma a conseguir distinguir-se das pessoas do sexo oposto e identificar-se com as pessoas do mesmo sexo (Badinter, 1993; Félix, 1995; López & Fuertes, 1999; Zapian, 2002).

Perante o exposto, podemos então definir a identidade sexual como a forma como cada pessoa sente a sua individualidade, pelo facto de pertencer a um determinado sexo (masculino ou feminino) e que inclui a ambivalência inerente à percepção de cada um.

O processo de aquisição da identidade sexual inicia-se na infância e prolonga-se até ao final da adolescência e considera-se consistente quando as crianças: percebem que a identidade sexual não depende da sua vontade; reconhecem que não podem mudar de identidade ao longo do tempo; e estão seguras que ela depende das características anatómicas e não varia, apesar das mudanças de papel (Vaz *et al.*, 1996; Félix, 2006).

No que concerne à identidade de género, Ferreira (2002) afirma que esta tem uma base psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico. Assim, de acordo com o autor o género é *“a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação”* (Ferreira, 2002, pp.79-80).

As questões de género estão portanto muito relacionadas com cada cultura, com os seus valores, tradições, situação social económica e política. Assim, estas questões são passíveis de mudança, de acordo com as mudanças sociais e com as novas competências que vão sendo adquiridas, mas a identidade sexual não é suscetível de modificar (Badinter, 1993; Félix & Marques, 1995; López & Fuertes, 1999; Zapian, 2002; Brandão, 2008).

2.2.3. A Moral Sexual na Infância

Vaz *et al.* (1996) e Félix (2006) afirmam que o desenvolvimento da moral sexual é um processo de construção interna. Neste domínio, já Piaget (2000) referia que se por um lado o controlo exterior (restrição por parte dos adultos) é importante e necessário para a evolução moral da criança, por outro lado poderá impedir o desenvolvimento da autonomia da mesma. O referido autor defende ainda que as regras exteriores só se tornam da criança quando esta as adota e as constrói.

Neste âmbito, Tordjman (1977) menciona que a partir dos sete anos e até à puberdade, as instâncias sociais tratam de conter o impulso instintivo das crianças e, neste contexto, o pudor, a

iedade e a moral fazem a sua aparição. A timidez, segundo o mesmo autor, não é senão uma consciência prematura da sexualidade.

O juízo moral, portanto, é externo à criança e provém da autoridade que os adultos exercem sobre ela, que obedece com medo do castigo (López & Fuertes, 1999).

A pouco e pouco, as crianças vão adquirindo consciência daquilo que os adultos esperam delas e também vão adquirindo maior controlo sobre os seus próprios comportamentos. Assim, se no período pré-escolar e até por volta dos sete ou oito anos de idade as crianças se expõem espontaneamente em diferentes comportamentos sexuais (acariciam-se na frente dos outros; despem-se e vestem-se; vão à casa de banhos juntas; fazem perguntas), não sentindo malícia nem vergonha, progressivamente elas passam a ter maior recato relativamente à exposição de determinadas partes do seu corpo, por integrarem a moral sexual vigente no meio em que vivem através da observação sistemática dos modelos e das atitudes que os adultos foram mostrando (Félix & Marques, 1995).

De acordo com López e Fuertes (1999), os modelos através dos quais se aprendem os comportamentos e a moral sexual podem ser categorizados em: modelos reais, modelos intermediários e modelos simbólicos.

Os Modelos Reais correspondem às pessoas que convivem de forma mais próxima e sistemática com as crianças. Neste domínio, os pais (e/ou os familiares mais próximos) são as pessoas com maior poder de modelação dado que, para além de serem figuras de apego são igualmente as principais figuras de identificação, pelo que têm uma influência decisiva na regulação da moral e dos comportamentos sexuais. Também os educadores são, cada vez mais, modelos a não menosprezar (López & Fuertes, 1999).

Os Modelos Intermediários são representados por diferentes elementos que expressam uma enorme variedade de mensagens relativas à sexualidade. São exemplos destes modelos intermediários os brinquedos, os vestidos, os anéis, as pulseiras, etc. Por si só estes modelos representam uma parte da diferenciação sexual entre os sexos, mas convém que se esteja atento para que não se tornem em formas de violência ou de discriminação de um sexo pelo outro (López & Fuertes, 1999).

Os Modelos Simbólicos são veiculados através das revistas, da televisão e da internet. Estes modelos têm um peso cada vez maior na nossa sociedade e, ao contrário dos modelos reais, mostram de forma explícita a sexualidade dos adultos e em sequências com princípio, meio e fim, num curto período de tempo. Se, por um lado, os modelos simbólicos podem ser de grande valor pedagógico, pela transmissão de informação, num período de tempo curto, por outro lado, quando descontextualizados podem transmitir uma imagem distorcida da realidade (López & Fuertes, 1999).

2.3. A EDUCAÇÃO SEXUAL EM PORTUGAL: PERSPETIVA HISTÓRICA E QUADRO ATUAL

A materialização/concretização da educação sexual é resultado de um movimento científico, cívico e intelectual protagonizado por diversos movimentos e atores. A junção de vários esforços levou a que, progressivamente, fosse construído um complexo enquadramento legal e um extenso conjunto de orientações na área de educação sexual.

2.3.1. Enquadramento legal da Educação Sexual em Portugal

Foi ainda antes do 25 de Abril de 1974 que surgiram as primeiras tentativas de mudar a situação da educação sexual em Portugal, através da criação da Comissão sobre Educação e Sexualidade, em 1973 (Vilar, 2006). Esta Comissão conseguiu produzir algumas recomendações, mas foi dissolvida rapidamente fruto de ataques dos setores mais conservadores do regime.

Em 1984 foi aprovada pela Assembleia da República a primeira legislação sobre a educação sexual. A Lei n.º 3/84 – Educação Sexual e Planeamento Familiar, visava essencialmente as questões relativas ao planeamento familiar, mas os seus artigos iniciais focavam a educação sexual. Esta Lei atribui, ao Estado, a responsabilidade de garantir o direito à educação sexual escolar. Porém, a referida Lei nunca foi regulamentada na parte referente à educação sexual, tendo apenas sido regulada no âmbito do planeamento familiar (Portaria n.º 52/85).

No ano seguinte, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), onde consta uma sucinta abordagem ao tema da educação sexual. O ponto 2 do artigo 47.º enquadra a educação sexual numa nova área - a Formação Pessoal e Social. Desta forma, o sistema educativo assume a necessidade da educação sexual integrar, para além dos aspetos biológicos, o desenvolvimento pessoal e social. Para regulamentar a nova disciplina, que compreendia uma carga horária semanal de uma hora, surgiu o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.

Já em 1995, a APF propôs ao Programa de Promoção e Educação para a Saúde do ME uma parceria para a realização de um projeto experimental de educação sexual durante três anos letivos. Esta proposta foi aceite e o projeto foi realizado entre 1995 e 1998, compreendendo um total de cinco escolas, sendo uma do 1.º Ciclo. Tendo por base este projeto foi produzido o documento «Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar», que pretendia ser um instrumento de generalização da experiência ao sistema educativo (Marques, 2006).

Em 1998 o Conselho de Ministros, através da Resolução do Conselho de Ministros 124/98, aprova o relatório da Comissão Interministerial para a Elaboração de um Plano de Ação Integrado na Educação Sexual e Planeamento Familiar. O documento em causa enfatiza a necessidade de uma parceria entre a escola, o centro de saúde e a comunidade, na educação e promoção da saúde.

A elaboração do Plano de Ação em Educação Sexual e Planeamento Familiar levou o Ministério da Educação a estabelecer protocolos com várias Organizações Não Governamentais (ONG), como a Associação para o Planeamento Familiar (APF), a Fundação Portuguesa A Comunidade contra a Sida e o Movimento de Defesa da Vida. Entre estas organizações, destaca-se a APF que, sendo membro da International Planned Parenthood Federation (IPPF), subscreveu a Carta dos Direitos Sexuais e Reprodutivos e editou a sua versão portuguesa.

No dia 11 de agosto de 1999, a Lei n.º 120/99 veio reiterar a educação sexual como uma área de formação essencial, tendo o ponto 1 do Artigo 2.º (Capítulo II) reforçado as garantias do direito à saúde reprodutiva. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de outubro.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo. Esta organização curricular determina, para além das áreas curriculares disciplinares, a criação de três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) que podem contemplar as questões da sexualidade.

Face a toda a responsabilidade atribuída à escola no domínio da educação sexual, o Despacho n.º 19 737/2005, de 15 de junho, veio determinar a criação de um grupo de trabalho responsável pelo estudo e definição de princípios orientadores dos programas de educação sexual.

Ainda em 2005, e já tendo em consideração as conclusões do relatório preliminar do GTES, o Despacho n.º 25 995/2005 (2.ª série), de 16 de dezembro, determinou a obrigatoriedade de as escolas incluírem no seu projeto educativo a área da educação para a saúde, combinando a transversalidade disciplinar com inclusão temática na área curricular não disciplinar.

Em 2006, o Gabinete do Secretário de Estado da Educação publica o Despacho n.º 15 987, definindo o enquadramento a observar por Agrupamentos/Escolas no que se refere à Promoção e Educação para a Saúde. Por sua vez, em fevereiro de 2007, foi publicado o Despacho n.º 2506/2007 que define algumas linhas de orientação para o professor coordenador da área temática da saúde.

O Despacho n.º 19308/2008, de 21 de julho de 2008 determina que, ao longo do ensino básico, em área de projeto e em formação cívica, sejam desenvolvidas competências no domínio da educação para a saúde (onde se inclui a área da sexualidade).

Mais recentemente, em 2009, a Assembleia da República fez aprovar, através da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, um conjunto de princípios e regras, prevendo a organização funcional da educação sexual nas escolas. Nesta Lei, consagram-se as bases gerais do regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, conferindo-lhe o estatuto e obrigatoriedade, com uma carga horária adaptada e repartida para cada nível de ensino. Esta Lei foi regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 (de 9 de abril) e entrou em vigor no ano letivo 2009/2010.

2.3.2. A Educação Sexual no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Orientações Ministeriais Portuguesas (Objetivos, Conteúdos e Metodologias)

A par de um amplo quadro legal que legisla a educação sexual, existe também um vasto conjunto de recursos bibliográficos que sustentam, quer ao nível teórico quer ao nível mais prático, as ações pedagógicas intrínsecas a esta área.

O Ministério da Educação, Ministério da Saúde e a APF, tendo como base uma perspetiva de crescimento pessoal que defende o desenvolvimento holístico do ser humano, vem tentando combater uma visão reducionista da educação sexual, através da publicação de várias obras, entre as quais destacamos o documento «Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras», publicado no ano de 2000 (CCPES *et al.* 2000). Este documento veio definir três conjuntos de objetivos gerais que devem ser atingidos com a implementação da educação sexual em meio escolar. Destes objetivos salientamos os que se enquadram no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado ser este o foco principal do nosso trabalho.

Um primeiro conjunto de objetivos prende-se com a esfera dos conhecimentos. Neste domínio, a educação sexual pode contribuir para aumentar e consolidar os conhecimentos acerca:

- das diferentes componentes anatómicas do corpo humano, da sua originalidade em cada sexo e da sua evolução com a idade;
- dos fenómenos de discriminação social baseada nos papéis de género;
- dos mecanismos básicos da reprodução humana, compreendendo os elementos essenciais acerca da conceção, da gravidez e do parto;
- dos cuidados necessários ao recém-nascido, e à criança;
- do significado afetivo e social da família, das diferentes relações de parentesco e da existência de vários modelos familiares;
- da adequação dos diferentes contactos físicos nos diversos contextos de sociabilidade;
- dos abusos sexuais e outros tipos de agressão (CCPES *et al.*, 2000).

A este nível, estudos realizados tanto em Portugal (Rodrigues, 2009) como internacionalmente (Farnaz *et al.* 2008; Hillier & Mitchell, 2008; Lesta *et al.* 2008; Gold *et al.*, 2010) demonstram que as ações responsáveis pela veiculação destes conhecimentos estimulam um desenvolvimento de competências nas crianças e jovens, na medida em que promovem comportamentos sexuais mais saudáveis e uma melhor saúde sexual.

Um segundo conjunto de objetivos relaciona-se com os sentimentos e as atitudes, referindo, especificamente, a possibilidade da educação sexual contribuir para desenvolver atitudes de:

- aceitação das diferentes partes do corpo e da imagem corporal;
- aceitação positiva da sua identidade sexual e da dos outros;
- reflexão face aos papéis de género;
- reconhecimento, da importância das relações afetivas na família;
- valorização das relações de cooperação e interajuda;
- aceitação do direito de cada pessoa a decidir sobre o seu próprio corpo (CCPES *et al.*, 2000).

A componente atitudinal da educação sexual é deveras crucial. Cortesão (2005:18) defende que a “*educação sexualizada é sobretudo educação da afetividade*”. Uma vivência consciente da sexualidade, leva os jovens a gostarem de si próprios e a desejarem o seu desenvolvimento global.

O terceiro conjunto de objetivos da educação sexual situa-se no desenvolvimento das capacidades/competências individuais, nomeadamente para:

- expressar opiniões e sentimentos pessoais;
- comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade;
- cuidar, de modo autónomo, da higiene do seu corpo;
- atuar de modo assertivo, nas diversas interações sociais (com os familiares, amigos, colegas e desconhecidos);
- adequar os contactos físicos aos diferentes contextos de sociabilidade;
- identificar e adotar respostas assertivas em situações de injustiça, abuso e perigo, e saber procurar apoio, quando necessário (CCPES *et al.*, 2000).

Estes objetivos devem servir de base para a definição, em cada grau de ensino, de objetivos específicos, atividades e estratégias.

O objetivo geral da educação sexual concentra as quatro áreas temáticas fundamentais desta área: Corpo em Crescimento, Expressões da Sexualidade, Relações Interpessoais e Saúde Sexual e Reprodutiva. Neste domínio, não se distinguem áreas temáticas privilegiadas para cada um dos níveis de ensino, assumindo-se então o pressuposto de que todos os temas podem ser trabalhados e devem repetir-se, adequando-os às várias idades e interesses dos alunos, variando a sua complexidade e profundidade conceptual, numa perspetiva de currículo em espiral (CCPES *et al.* 2000; UNESCO, 2009).

Os Ministérios da Educação e da Saúde e a APF traçaram algumas linhas que orientam o trabalho em torno das diferentes áreas de conhecimento da educação sexual.

No que concerne ao Corpo em Crescimento enfatiza-se a importância do conhecimento e da valorização do corpo, dando-se relevância às suas diferentes partes, sem exceção, realçando os aspetos positivos de cada aluno e a promoção da autoestima positiva (CCPES *et al.* 2000).

Através da área temática Expressões da Sexualidade ambiciona-se desenvolver e analisar as questões relacionadas com o género e o papel sexual, de forma a permitir a comparação dos modelos socioculturais do masculino e feminino, assim como a análise de concepções relacionadas com o conceito de família (CCPES *et al.* 2000).

Relativamente ao tema das Relações Interpessoais os trabalhos a desenvolver devem privilegiar a valorização dos afetos e a expressão de sentimentos que ligam uns aos outros, procurando-se desenvolver competências sociais de integração e relacionamento positivos (CCPES *et al.* 2000).

No âmbito da Saúde Sexual e Reprodutiva manifesta-se fundamental a compreensão dos mecanismos de reprodução humana, nomeadamente a concepção, a gravidez e o parto (CCPES *et al.* 2000).

Em relação ao 1.º CEB, deve considerar-se que os conteúdos da educação sexual estão expressos no programa curricular nas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio e que os mesmos devem ser articulados com as Expressões e Educação Dramática, Plástica, Musical e Físico-Motora (CCPES *et al.* 2000). O tratamento interdisciplinar dos temas relacionados com a educação sexual favorecerá uma abordagem global e natural no quadro de outras aprendizagens e contextos.

A carga horária dedicada à educação sexual deve ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, não devendo ser inferior a seis horas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Lei n.º 60/2009).

A aplicação dos objetivos e conteúdos à prática torna indispensável a abordagem a metodologias e estratégias em educação sexual, embora tal não signifique que esta área careça da criação de uma especificidade ou exclusividade. De facto, em educação sexual é preconizada a importância do recurso a uma prática pedagógica que apele à participação, iniciativa e desenvolvimento da consciência individual dos alunos, recorrendo a metodologias ativas favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem. Deste processo de ensino e aprendizagem deverá emergir o Projeto Pessoal do Aluno (Perrenoud, 2000).

2.4. OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL, A ESCOLA, A FAMÍLIA E OS OUTROS AGENTES

Em educação sexual, assim como noutras áreas, a colaboração estreita entre a escola e a família só pode estabelecer-se se os pais vierem à escola e a escola for até aos pais (Cortesão, 2005). Assim, nesta secção, interessa-nos compreender os aspetos inerentes aos projetos de educação

sexual, a relação entre a escola e a família na dinamização desses projetos, bem como a influência de outros agentes na educação sexual (nomeadamente os pares e os *media*).

2.4.1. A Colaboração Escola/Família na Educação Sexual

“Ser educador e não compreender o que se passa dentro de uma criança, ignorar o seu passado, é como caminhar num corredor escuro. Esta é uma das razões porque é importante existir uma colaboração estreita entre a escola e a família” (Cortesão et al., 2005:65).

O desenvolvimento “sociofamiliar”, como é designado por Cortesão et al. (2005), marca a criança desde que ela desponta para a vida, influenciando o seu carácter, a sua sensibilidade e até a sua inteligência. Por este motivo, o papel dos pais é fundamental na estruturação da personalidade, o que pressupõe as questões da sexualidade.

Os pais (ou os adultos que substituem esses papéis) são considerados os primeiros e os mais importantes educadores sexuais dos filhos. Haffner (2005) explica que são os pais que providenciam as primeiras perceções sobre os papéis sexuais de cada sexo, sobre relacionamentos e valores, bem como as primeiras noções de autoestima e responsabilidade. A verdade é que mesmo sem se aperceberem, os pais ensinam os filhos sobre sexualidade quando os acariciam, quando brincam com eles, quando os ajudam a vestir ou a tratar da sua higiene pessoal, quando servem de modelos ao nível das interações, entre outras várias situações (Marques & Silva, 2000; Dias et al., 2002; Haffner, 2005; Rufo, 2005). Porém, muitos pais, quando questionados diretamente sobre temas da sexualidade remetem-se ao silêncio, o que leva as crianças a pensarem que esta é uma área sobre a qual não se deve falar. Por este motivo, as crianças rapidamente sentem vergonha e dificuldade em conversar sobre este assunto.

Na tentativa de ajudar os pais a ultrapassar as suas dificuldades na educação sexual dos filhos, tornar-se fundamental estabelecer parcerias entre a escola e a família. Aliás, a própria legislação em vigor preconiza essas parcerias, tal como se pode constatar na Lei n.º 120/99: *“(…) deverá existir uma colaboração estreita com os serviços de saúde da respetiva área e os seus profissionais, bem como com as associações de estudantes e com as associações de pais e encarregados de educação”* (p. 5233). A Lei mais recente, Lei n.º 60/2009, reitera a importância de uma estreita colaboração entre a escola e a família.

Torna-se então necessário preparar um encontro onde se apresente o projeto que se pretende desenvolver, se apele à necessidade de educação sexual nas escolas e se esclareçam as dúvidas que possam surgir (Cortesão et al., 2005). Neste processo, é natural que algumas famílias apresentem resistências à implementação do projeto, mas este não deve ser um motivo para o abandonar. É necessário incutir nas famílias a ideia da importância do seu contributo num projeto a este nível e

dar-lhes a possibilidade de participar nas diferentes fases (Branco, 1999). Para isso, será importante o desenvolvimento de atividades específicas para os pais e encarregados de educação, podendo ser eles os próprios dinamizadores (CCPES *et al.* 2000).

A verdade é que não poderá haver *“competição entre o papel que a escola desempenha ou pretende desempenhar e o da família, já que dificilmente um substitui o outro”* (CCPES *et al.* 2000:54).

Ao usufruírem da colaboração escola/família, as crianças e os jovens conseguem desenvolver conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam vivenciar a sua sexualidade de uma forma mais saudável.

2.4.2. Outros Agentes de Educação Sexual: os Pares e os *Media*

Fruto da sociedade em que vivemos, a maior parte dos jovens passam mais tempo com a comunidade educativa, onde se inserem os pares, do que com a família. Assim, do ponto de vista quantitativo, os pares (colegas e amigos) têm um peso muito importante na educação sexual (Santos *et al.*, 2001).

Os pares constituem também um contexto essencial de crescimento e de interação, sendo eles próprios o reflexo dos diversos contextos de educação sexual em que se situam.

Vilar (2003) refere que na presença dos pares reproduzem-se os contextos sociais e comunicacionais em que se integram, com os mitos e crenças de cada um.

No círculo de amigos as crianças e os jovens aprendem com os outros, testam e desenvolvem competências, criam vínculos e relações amorosas, assim como integram as normas dos grupos e das gerações de pertença. Para além disso, desenvolvem os seus próprios valores e estilos de vida contrariando, ou não, o mundo dos adultos e as mensagens parentais (Vilar, 2005).

Tal como a família, os pares operam mais ao nível das atitudes e são um campo de treino de várias competências sociais (h, 2000).

Outros agentes importantes na educação sexual são os *media*.

Os *media* são responsáveis pela circulação rápida de informações e outros produtos culturais, ideias, formas de estar na vida e valores morais que saturam os quotidianos das populações das sociedades ocidentais. A televisão, as revistas, a rádio (entre outros), alteram constantemente os sentidos das suas mensagens. Fornecem alguma informação, mas esta é parcelar, espartilhada, seletiva, superficial, muitas vezes mistificadora e confusa na sua apresentação.

Folscheid (2002), citado por Vilar (2005:11), refere que *“no tempo do audiovisual, é normal que apareça o sexovisual”*. Com esta alusão, o autor pretende demonstrar que os conteúdos da sexualidade têm, nos *media*, uma excelente forma de difusão. Desta forma, e de acordo com Vilar

(2005), torna-se primordial explicar às crianças as mensagens sexuais que são transmitidas para que não haja deturpação dos valores e conhecimentos.

Na realidade, estes agentes informais de educação sexual têm, sobretudo, alterado as paisagens morais, legitimado o que antes era oculto e introduzido novos temas para o debate quotidiano (questões como a homossexualidade masculina e feminina, o aborto, entre outros).

Podemos então concluir que os *media* influenciam poderosamente a educação sexual, embora essa influência seja muito reduzida ao nível dos conhecimentos, da literacia e das competências. Desta forma, delegar nos *media* o papel principal na socialização sexual das crianças e jovens é altamente redutor e perigoso.

2.5. CONCEÇÕES DOS ALUNOS E MUDANÇAS CONCEPTUAIS

No processo de ensino e aprendizagem é crucial que o professor (ou outro educador) tenha a preocupação de conhecer as concepções prévias dos seus alunos, as suas formas de pensar, de agir e as suas dificuldades, para orientar a prática pedagógica de acordo com um modelo de aprendizagem construtivista. Tal como Ausubel afirma *“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”* (Ausubel et al., 1980: folha de rosto).

2.5.1. As Concepções dos Alunos e o Processo de Ensino e Aprendizagem

A escola não se constrói a partir do zero, nem os alunos são uma “tábua rasa”, uma mente vazia. Quando chegam à escola as crianças sabem já muitas coisas, questionam-se e elaboram respostas que as satisfazem provisoriamente.

Na realidade, há já algumas décadas que a Psicologia se tem mostrado interessada no estudo teórico e empírico das representações do mundo da criança. Os primeiros trabalhos mais significativos nesta área foram preconizados nas décadas de 60 por Piaget (2000) e Ausubel (1980), contudo muitos outros autores se têm debruçado sobre este assunto, como é o caso de Vygotsky (1994), Driver (1989), Santos (1991), De Vecchi e Giordan (2002), Clément (2000 e 2006, *cit. in* Anastácio, 2007), Perrenoud (2000), entre outros.

Todos os autores expostos defendem uma ideia comum, na medida em que realçam a necessidade do processo de ensino e aprendizagem partir dos conhecimentos que os alunos transportam. Os autores citados têm mostrado que não é possível nem desejável menosprezar as

concepções prévias dos alunos, uma vez que essas concepções fazem parte de um sistema de representações que tem a sua coerência e as suas funções de explicação do mundo.

Neste sentido, Ausubel (1980) focalizou a sua atenção para a explicação do funcionamento das representações que o sujeito já possui, enquanto “estruturas de acolhimento” de novas ideias veiculadas pelo ensino formal. Para o autor, as concepções prévias adquiridas representam a verdadeira pedra basilar para a interiorização e compreensão dos novos significados.

Vygotsky (1994), nos seus trabalhos, defende que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situe naquilo a que o psicólogo soviético chama de zona de desenvolvimento próximo. De acordo com esta teoria, o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem e levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa.

No parecer de Driver (1989) os novos conhecimentos, ao partirem das concepções prévias pessoais, orientadas por modelos de pensamento muito próprios, são considerados pelo indivíduo como sensatos, úteis e significativos, pois têm uma coerência interna.

De Vecchi & Giordan (2002), à semelhança de Perrenoud (2000), dizem que as representações/concepções têm alguma estabilidade e que a aprendizagem de um novo conhecimento depende das concepções prévias, pelo que se estas não forem consideradas tendem a perdurar e a tornar-se cada vez mais fortes, fazendo com que o novo conhecimento escape aos alunos. Este “escape” foi já detetado em diversas investigações realizadas em diferentes áreas, como a física (Driver, 1989) e a biologia (Pereira, 2004; Varanda, 2005; Sousa, 2006). As investigações provaram que um aspeto importante nas concepções prévias/alternativas é o seu carácter regressivo, ou seja, as concepções são representativas de esquemas que podem perdurar para além da aprendizagem formal, mesmo depois de os alunos terem aparentado que as ultrapassaram.

Na didática da biologia Clément (2000, 2004 e 2006, *cit. in* Anastácio, 2007), para explicar a construção das concepções, tem desenvolvido um modelo de interação que envolve três dimensões: o conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais e profissionais, dos indivíduos, que no âmbito do nosso estudo são os alunos. Este modelo é designado por “KVP” (Figura 2.5.1.1) e tem sido construído com o intuito de analisar não só as concepções dos alunos, mas também as dos professores, dos investigadores e de outros atores do sistema educativo (Clément, 2006 *cit. in* Anastácio, 2007).

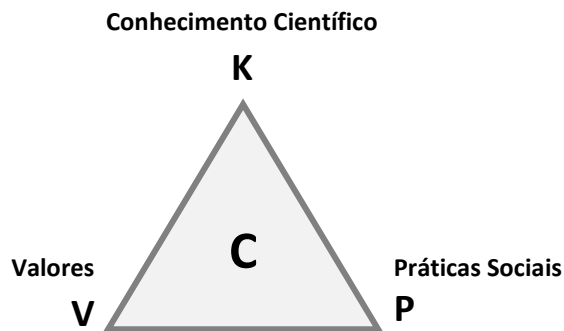


Figura 2.5.1.1: Modelo “KVP”

(As conceções como uma interação entre o conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais).
[Apresentado por Anastácio (2007) com base em Clément (2006)].

O campo dos valores (V) integra as ideologias, crenças, opiniões, etc. O conhecimento científico (K) engloba o conhecimento académico, que se sustenta em bases sólidas e tidas como verdadeiras. As práticas sociais (P) do modelo de Clément (2006, *cit. in* Anastácio, 2007) são, perante a nossa investigação, os comportamentos manifestados pelas crianças, bem como as vivências/experiências vigorantes no meio familiar/sociocultural envolvente, no que à temática da sexualidade diz respeito.

Em suma, e concordando com a visão de Pestalozzi (1825; citado por Nogueira, s/d c:20), é importante ter a consciência que “*a criança desenvolve-se de dentro para fora*” e, desta forma, a função do processo de ensino e aprendizagem não se pode resumir a uma simples transmissão de informação. Assim, um dos cuidados principais de qualquer educador é respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, dando atenção aos seus conhecimentos prévios, às suas aptidões, ao seu sistema de valores, às suas práticas sociais e às suas necessidades.

2.5.2. A Mudança conceptual numa Perspetiva Construtivista

A teoria construtivista, considerada atualmente a teoria psicológica da aprendizagem pós-estruturalista mais corrente no campo da educação, permite que a aprendizagem se construa num processo “*interpretativo e recursivo*” (Doll, 1993; citado por Fosnot, 1996:53), na interação com o mundo envolvente.

O construtivismo, enquanto teoria psicológica, vê a sua origem no campo das ciências cognitivas, mais especificamente nos últimos trabalhos de Piaget, nas obras sociohistóricas de Vygotsky, nos trabalhos de Brunner, de Gardner, de Godman, de Wallon, entre outros que se debruçaram sobre o papel da representação na aprendizagem (Fosnot, 1996).

Dentro desta teoria psicológica da aprendizagem podem surgir várias significações, dependendo do grau de importância atribuído ao processo de estruturação cognitiva individual (construtivismo cognitivo) ou aos efeitos socioculturais na aprendizagem (construtivismo social) (Simon, 1993; referido por Fosnot, 1993). Torna-se então necessário atender-se à interação entre a estrutura cognitiva e os efeitos socioculturais, pois não se pode compreender a estrutura cognitiva de um indivíduo sem o observar a interagir num contexto, no seio de uma cultura, que possui uma estrutura própria.

Perante o exposto, Santos (1991) diz que se os educadores que pretendem práticas pedagógicas mais inovadoras e que permitam uma mudança conceptual à luz da perspectiva construtivista, têm que ter em conta que:

- o indivíduo não se limita a acumular de forma passiva as informações, ele possui um papel ativo determinado pelo seu quadro referencial teórico, no processamento da experiência e da informação;
- indivíduos diferentes constroem concepções diferentes a partir da mesma informação;
- os conceitos novos não são acrescentados aos antigos, mas interagem com eles, suscitando a alteração de ambos;
- a atividade do indivíduo é essencial para dar sentido à informação;
- no meio didático os alunos levantam as suas próprias questões, formulam as suas próprias hipóteses e testam-nas no campo da sua viabilidade;
- são-lhes proporcionadas investigações estimulantes e abertas em meios realistas e significativos, para terem a oportunidade de testar as suas possibilidades afirmativas e/ou contraditórias;
- as contradições devem ser clarificadas, exploradas e debatidas na comunidade escolar.

É nesta linha de pensamento que os modelos de aprendizagem por mudança conceptual vão encontrar as suas origens, advogando perentoriamente que a construção dos conceitos científicos é fortemente determinada pelas concepções alternativas dos alunos, pelo facto de estas exercerem uma influência marcada nas observações e nas interpretações das situações escolares (Santos, 1991).

Perante o exposto, torna-se crucial que o processo educativo procure ultrapassar todos os obstáculos à aprendizagem e, ao mesmo tempo, não elimine as concepções prévias dos alunos, mas antes os ajudem a pensar e a operar em domínios diferentes, que contemplem o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum (o qual contempla os valores), desenvolvendo-lhes competências para os distinguir.

CAPÍTULO III: METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO

Para responder a um problema de estudo, temos que conjugar os dados da literatura com os novos elementos extraídos da realidade investigada. Neste sentido, um dos eixos cruciais de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, é o metodológico. O bom delineamento metodológico de uma investigação é essencial para o sucesso da mesma.

Este capítulo cumpre a função de informar e justificar o tipo de estudo efetuado e a opção metodológica assumida, tendo em atenção os objetivos da investigação e a problemática definida.

3.1. TIPO DE ESTUDO E MÉTODOS

Para analisar as concepções de sexualidade em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerou-se que a melhor opção seria situar a orientação metodológica da investigação num **Estudo de Caso**.

O estudo de caso é, segundo Yin (2005), uma metodologia de investigação particularmente apropriada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos vários fatores. Neste sentido, o autor afirma que este método é mais apropriado quando se pretende definir os tópicos de investigação de forma abrangente, quando se pretende considerar a influência do contexto na ocorrência do fenómeno em estudo e quando se quer basear a investigação em múltiplas fontes de evidências. Assim, Yin (2005:32) define o estudo de caso como *“uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”*.

Nesta conjuntura, Dooley (2002, cit. in Meirinhos & Osório, 2012) refere que a principal vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.

No que concerne ao enquadramento desta metodologia de investigação em métodos qualitativos ou quantitativos, Coutinho e Chaves (2002) esclarecem que essa contextualização pode ocorrer dentro dos dois planos. Neste sentido, os autores referem que *“se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”* (p.225).

Quanto à nossa investigação, esta enquadra-se num **plano qualitativo**, uma vez que se centra no estudo dos significados intersubjetivos construídos no âmbito da temática da sexualidade, ao invés de se concentrar na análise de factos objetivos, existentes e submetidos a leis e padrões gerais.

Neste domínio, Moreira (2007) refere que os métodos qualitativos estudam a vida social no seu próprio quadro natural sem a distorcer ou controlar. O autor enfatiza a importância dos métodos qualitativos, visto estes elegerem formas flexíveis de captar a informação e recorrem basicamente a uma linguagem conceptual metafórica, preferindo a descrição densa e os conceitos compreensivos da linguagem simbólica, ao passo que os métodos quantitativos preferem decididamente a estruturação e privilegiam a linguagem matemático-estatística.

Sendo a base deste projeto uma investigação de índole qualitativa, recorreu-se aos **grupos de foco/discussão (*Focus Groups*)** como metodologia de recolha de dados.

O *Focus Group*, embora encontre as suas raízes históricas em Robert King Merton, no ano de 1941, é uma forma de recolha de dados que só a partir da década de oitenta do século passado se desenvolveu mais intensamente como importante estratégia de pesquisa por parte dos cientistas sociais (Galego & Gomes, 2005).

Segundo Galego e Gomes (2005), Merton era um cientista que defendia a ideia de que as perguntas fechadas nem sempre proporcionavam as respostas mais exatas. Neste sentido, o uso de grupos de foco é um método de investigação social que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes.

Com os grupos de foco, e através de uma entrevista focalizada com roteiros de questões, pretende-se obter respostas de um grupo de indivíduos selecionados previamente pelo(a) investigador(a), tendo em vista o tópico de pesquisa (Anastácio, 2010). Segundo Anastácio (2010), a finalidade principal desta modalidade de pesquisa é extrair, das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituirão num novo conhecimento.

Os grupos de foco/discussão são um método que tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas com maior detalhe (Geoffrion, 2003; Oshi & Nakalema 2005; s/a, 2009), como é o caso do tema da sexualidade humana.

Geoffrion (2003) salienta a pertinência dos grupos de foco nas investigações de carácter qualitativo e elenca várias vantagens desta metodologia, tal como passamos a apresentar:

- As questões são abertas, o que produz uma riqueza de dados que é difícil obter pela utilização de outras técnicas;
- O investigador pode alargar ou restringir discussões, mudar a ordem dos assuntos a discutir e alterar a abordagem de acordo com as características do grupo;
- O investigador pode verificar se os participantes têm uma compreensão comum da questão colocada e, se necessário, pode corrigir o lançamento da questão, reformulando-a;

- O investigador pode utilizar recursos para despoletar a discussão, como por exemplo imagens, notícias e filmes;
- O grupo de discussão possibilita uma compreensão mais aprofundada das respostas fornecidas, na medida em que permite entender os motivos que as sustentam;
- As opiniões e crenças pessoais podem ser questionadas e amplificadas pelos outros elementos do grupo, o que permite um desencadear de ideias/concepções;
- A participação de um número reduzido de colaboradores faz com que seja possível que a mesma pessoa planifique o projeto de discussão, anime os grupos, analise as discussões, prepare o relatório e faça a sua apresentação. Desta forma, fica assegurada uma harmonia de pensamento e uma qualidade igual em todas as etapas.

Conhecendo as diversas vantagens dos grupos focais, vários autores têm optado por esta metodologia de investigação. Exemplos disso são os trabalhos de Anastácio (2007), Gonçalves e Ramos (2010), Gold *et al.* (2010).

Anastácio (2007) é autora de um completo estudo que incide na identificação de concepções, obstáculos e argumentos de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no domínio da educação sexual. A investigadora desenvolveu o seu trabalho em três fases, sendo que uma delas compreendia a realização de grupos de foco. Realizou cinco grupos de foco que integraram no total dezanove professores do 1.º CEB. A formação dos grupos de foco obedeceu a critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade intra e entre grupos considerando os fatores sexo, idade e tempo de serviço.

Em 2010 Gonçalves e Ramos desenvolveram um estudo qualitativo integrado no projeto de análise para o Plano Nacional de Saúde (PNS) 2011-2016, onde recorreram aos grupos de foco com o objetivo de explorar ideias e perceções sobre a “cidadania em saúde”, ao mesmo tempo que pretendiam identificar experiências já em curso, indicar linhas de ação prioritária e medidas concretas suscetíveis de serem acompanhadas no período de vigência do próximo PNS. Tratando-se de questões de saúde, a sexualidade foi também um assunto naturalmente abordado junto dos vinte e um participantes nos grupos de foco.

Gold *et al.* (2010) recorreram aos grupos de foco num estudo relacionado com a veiculação de conteúdos de educação sexual através das mensagens de texto, ao mesmo tempo que procuravam determinar a forma como essas mensagens podiam contribuir para a promoção da saúde sexual junto dos jovens. Participaram nos diferentes grupos de foco vinte e um rapazes e vinte e duas raparigas de Vitória -Austrália (um total de quarenta e três jovens australianos), tendo os grupos sido constituídos de forma heterogénea quanto ao sexo e à idade.

Após a realização dos grupos focais, e como os dados obtidos na pesquisa empírica foram conteúdos de mensagens e documentos, decidiu-se pela utilização de uma técnica sensível à interpretação de conteúdos de mensagens e às manifestações linguísticas - como a **análise de conteúdo** - para tratamento e análise dos dados (Bardin, 2008). De acordo com Bardin (2008), a análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a indução de conhecimentos relativos às variáveis conjeturadas.

Tal como é sugerido por Landry (2003) e Bardin (2008) o desenho de investigação da análise de conteúdo organizou-se em torno de cinco pólos sequenciais: a determinação dos objetivos da análise de conteúdo; a pré-análise; a análise do material estudado; a avaliação da fiabilidade dos dados; e a análise e interpretação dos resultados.

Paralelamente às metodologias supra referidas recorreu-se à **análise documental**, com base no estudo de documentos presentes nos processos individuais dos alunos que constituíram a amostra (ficha individual do aluno e relatórios psicopedagógicos). A opção pela análise documental é sustentada por Houle (2003) e deve-se à necessidade de estudar, para além das informações decorrentes dos grupos de foco, outras informações, como os contextos familiares/sociais nos quais os alunos estão inseridos, de modo a facilitar a caracterização da amostra e a análise dos dados obtidos.

3.2. RECOLHA DE DADOS: OS GRUPOS DE FOCO

Neste tópico é apresentada a população e a amostra que estiveram na base dos grupos de foco, assim como o roteiro de questões e os procedimentos inerentes a este método de recolha de dados.

3.2.1. População e Amostra (Análise Documental)

População

O projeto foi implementado na Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte)², situada em Vila das Aves, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. Esta escola compreende os três ciclos do Ensino Básico e, no ano letivo de 2010/2011, somou cento e oitenta alunos.

² Dadas as particularidades do Projeto Educativo “Fazer a Ponte”, o Anexo I apresenta um pequeno texto que enquadra o conceito da Escola.

A população do estudo foi constituída pelos **alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola da Ponte**, Ciclo este que compreendia um total de sessenta e seis crianças.

As crianças que integram o Ciclo do Ensino Básico alvo de estudo inserem-se numa comunidade educativa heterogénea, quer em termos socioculturais, quer em termos económicos, académicos e afetivos.

Amostra: Participantes nos grupos de foco

Com base na literatura, que sugere a constituição de grupos de foco com quatro a oito elementos (Bedford & Burgess, 2001 *cit. in* Anastácio, 2007), optamos por formar quatro grupos focais com seis alunos cada, sendo que dois dos grupos apenas contaram com a presença de cinco crianças, em consequência da falta/ausência de duas alunas. Assim, a amostra do estudo incidiu em **vinte e dois alunos do 1.º CEB**, alunos estes que estavam inseridos no Núcleo de Iniciação da Escola da Ponte.

A constituição de grupos com seis e cinco elementos revelou-se favorável à criação de um ambiente de maior confiança e empatia, facto que promoveu a espontaneidade das crianças. Na realidade, e tal como referem Bedford e Burgess (2001, *cit. in* Anastácio, 2007), em grupos pequenos os participantes sentem-se mais confiantes e mais predispostos a participar, ao mesmo tempo que dispõem de mais tempo para o fazer.

A formação dos grupos de foco, à semelhança do que aconteceu nos estudos de Anastácio (2007:114), obedeceu a *“critérios de homogeneidade versus heterogeneidade intra e entre grupos”*, tendo-se considerado os fatores sexo, idade e ano de escolaridade. Os critérios estabelecidos sustentam-se nos pressupostos defendidos por Bedford e Burgess (2001, *cit. in* Anastácio, 2007) e Flick (2002, *idem*). Neste domínio, os primeiros autores recomendam *“a homogeneidade intra grupo e a heterogeneidade entre grupos”* e, por sua vez, o segundo autor aconselha *“começar com grupos mais heterogéneos possível para depois passar para grupos homogéneos”* (Anastácio, 2007: 114-115).

Formaram-se então **quatro grupos de foco (GF)** de acordo com os seguintes critérios:

- GF I)** grupo formado por alunos do primeiro ano de escolaridade, nascidos no ano de 2004, sendo por isso um grupo **homogéneo quanto à idade e ano escolar**, mas **heterogéneo quanto ao sexo**, pois três elementos eram do sexo feminino e outros três do sexo masculino;
- GF II)** grupo constituído por crianças do sexo feminino e, por isso, **homogéneo quanto ao sexo**, mas **heterogéneo quanto à idade e ano de escolaridade**;
- GF III)** grupo constituído por crianças do sexo masculino e, por isso, **homogéneo quanto ao sexo**, mas **heterogéneo quanto à idade e ano de escolaridade**;

GF IV) grupo heterogéneo quanto ao sexo, idade e ano de escolaridade.

O Quadro 3.2.1.1 mostra a constituição dos diferentes grupos de foco/discussão. Porém, os nomes presentes no quadro não correspondem aos nomes reais e possuem já abreviaturas que serão utilizadas ao longo da apresentação e análise/discussão dos resultados, mantendo-se assim o anonimato dos participantes, tal como é pretendido em toda a investigação.

Quadro 3.2.1.1: Constituição dos grupos de foco/discussão.

Grupo de Foco	Nome	Sexo	Data de nascimento	Ano de escolaridade
Grupo I	Fátima (FA)	Feminino	10/04/2004	1.º
	Daniel (DA)	Masculino	28/06/2004	1.º
	Inês (IN)	Feminino	27/12/2004	1.º
	Matilde (MA)	Feminino	17/04/2004	1.º
	Rui (RU)	Masculino	31/08/2004	1.º
	Vicente (VI)	Masculino	10/09/2004	1.º
Grupo II	Alice (AL)	Feminino	14/01/2002	3.º
	Mónica (MO)	Feminino	02/04/2002	3.º
	Íris (IR)	Feminino	23/08/2001	4.º
	Isabel (IS)	Feminino	25/03/2002	3.º
	Mel (ME)	Feminino	29/10/2000	4.º
Grupo III	Afonso (AF)	Masculino	28/08/2001	4.º
	Hélder (HE)	Masculino	24/03/2003	2.º
	Horácio (HO)	Masculino	19/12/2001	4.º
	Hugo (HU)	Masculino	15/06/2002	3.º
	Jaime (JA)	Masculino	08/03/2002	3.º
	Luís (LU)	Masculino	19/03/2003	2.º
Grupo IV	Dionísio (DI)	Masculino	02/04/2001	4.º
	Hélio (HL)	Masculino	06/02/2002	3.º
	João (JO)	Masculino	07/11/1999	4.º
	Júlia (JU)	Feminino	13/04/2001	4.º
	Telma (TE)	Feminino	17/01/2002	3.º

Os alunos que constituíram a amostra integravam-se em contextos familiares, sociais, económicos e religiosos distintos. O Quadro 3.2.1.2 apresenta a descrição sucinta dos referidos contextos, inerentes a cada aluno. As informações apresentadas foram obtidas através da **análise documental** dos processos individuais dos alunos e do questionamento direto aos mesmos.

Quadro 3.2.1.2: Caracterização do contexto familiar, social, económico e religioso de cada aluno constituinte da amostra.

GF	Alunos(as)	Constituição do agregado familiar	Formação académica e situação profissional dos pais (e, em alguns casos, dos avós)	Observações gerais: contexto familiar, social e económico.
I	Fátima (FA)	Pai; Mãe e Irmã (adolescente).	<u>Pai</u> : Licenciatura; Farmacêutico. <u>Mãe</u> : Licenciatura; Bancária.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Daniel (DA)	Pai; Mãe e Irmã (adolescente).	<u>Pai</u> : Secundário; Trabalhador por conta própria. <u>Mãe</u> : Secundário; Empregada administrativa de contabilidade.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Inês (IN)	Pai; Mãe e dois irmãos (“meios-irmãos”; adolescentes).	<u>Pai</u> : Secundário; Situação profissional desconhecida. <u>Mãe</u> : Licenciatura; Professora.	- Pais com constantes separações e reconciliações. - Contexto económico estável. - Religião: católica.
	Matilde (MA)	Pai; Mãe e Irmã (mais nova do que MA).	<u>Pai</u> : Licenciatura; Veterinário. <u>Mãe</u> : Bacharelato; Enfermeira.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Rui (RU)	Pai; Mãe e Irmão (adolescente).	<u>Pai</u> : 3.º CEB; Empregado de armazém. <u>Mãe</u> : Secundário; Empregada administrativa de contabilidade.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Vicente (VI)	Pai; Mãe e Irmão (adolescente).	<u>Pai</u> : Secundário; Situação profissional desconhecida. <u>Mãe</u> : Secundário; Empregada de loja.	- Os pais estão divorciados. VI vive na casa da mãe, mas vê com frequência o pai. Os progenitores já vivem com novos companheiros. - Religião: católica.
II	Alice (AL)	Avó e Tia (adolescente).	<u>Pai</u> : Formação e situação profissional desconhecida. <u>Mãe</u> : 2.º CEB; Desempregada. <u>Avó</u> : 2.º CEB; Doméstica.	- Contexto familiar muito instável e pouco afetivo. A família está a ser acompanhada pela CPCJ. - Não tem contacto com o pai e vê a mãe com pouca frequência. (Suspeita-se que esta se prostitui). - Nível cultural reduzido. - Situação económica desfavorecida. - Religião: <i>Jeová</i> (família muito rígida nos seus princípios religiosos).
	Mónica (MO)	Pai; Mãe e três Irmãos (uma “meia-irmã” adolescente, um irmão adolescente e uma irmã mais nova).	<u>Pai</u> : Licenciatura; Fisioterapeuta. <u>Mãe</u> : Licenciatura; Fisioterapeuta.	- Os pais separaram-se recentemente e notou-se mais instabilidade emocional. - Situação económica progressivamente mais instável. - Religião: católica.

	Íris (IR)	Pai; Mãe e Irmão (adolescente).	<u>Pai</u> : Mestrado; Bolseiro de doutoramento. <u>Mãe</u> : Bacharelato; Bibliotecária.	- Família imigrante, chegada este ano do Brasil para que o pai faça o doutoramento em Portugal. - Situação económica estável. - Religião: desconhecida.
	Isabel (IS)	Mãe.	<u>Pai</u> : Formação e situação profissional desconhecida. <u>Mãe</u> : 1.º CEB; Doméstica.	- Família monoparental, beneficiadora de rendimento mínimo de inserção. - Situação económica muito desfavorecida. - Nível cultural reduzido. - Família acompanhada pela CPCJ. - Religião: católica.
	Mel (ME)	Pai; Mãe e Irmã (adolescente).	<u>Pai</u> : 2.º CEB; Cantoneiro de limpeza. <u>Mãe</u> : 2.º CEB; Cozinheira.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
III	Afonso (AF)	Mãe; Avô e Avó.	<u>Pai</u> : Formação e situação profissional desconhecida. <u>Mãe</u> : 3.º CEB (programa <i>Novas Oportunidades</i>); Vendedora ambulante. <u>Avô</u> : 1.º CEB; Vendedor ambulante. <u>Avó</u> : 1.º CEB; Reformada.	- Contexto familiar instável, com divergências e discussões frequentes. - Nível cultural reduzido. - Situação económica instável. - Religião: evangélica.
	Hélder (HE)	Pai; Mãe e Irmã (mais nova do que HE).	<u>Pai</u> : Licenciatura; Professor. <u>Mãe</u> : Secundário; Situação profissional desconhecida.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Horácio (HO)	Pai; Mãe e quatro Irmãos (dois adolescentes e dois mais novos do que HO).	<u>Pai</u> : 2.º CEB; Servente de construção civil. <u>Mãe</u> : 2.º CEB; Empregada de café.	- Contexto familiar instável e com episódios de violência doméstica por parte do pai. O pai já esteve preso e foi expulso de casa algumas vezes, mas acaba sempre por voltar. Apesar de tudo, a mãe é muito atenta ao percurso dos filhos e é a única a procurar dar alguma estabilidade aos mesmos. - Situação económica instável. - Religião: católica.
	Hugo (HU)	Avô; Avó e Tio (portador de <i>Trissomia 21</i>).	<u>Pai</u> : 1.º CEB; Desempregado. <u>Mãe</u> : 1.º CEB; Doméstica. <u>Avô</u> : Formação desconhecida; Reformado. <u>Avó</u> : Formação desconhecida; Reformada.	- Contexto familiar instável. Os pais são alcoólicos e acabaram por abandonar HU com os avós, após o tribunal ter decretado que eles só podem estar com o filho na presença dos avós. - Os pais beneficiam do rendimento mínimo de inserção, mas nenhum desse dinheiro é gasto com o filho. - A avó está muito atenta ao desenvolvimento de HU e procura sempre protegê-lo da situação atual e dar-lhe

				alguma estabilidade. - Situação económica instável. - Religião: católica.
	Jaime (JA)	Pai; Mãe; Avó e Irmão (mais nova do que JA).	<u>Pai</u> : Secundário; Desempregado. <u>Mãe</u> : Licenciatura; Educadora de Infância.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Luís (LU)	Pai; Mãe e Irmão (adolescente).	<u>Pai</u> : Licenciatura; Professor. <u>Mãe</u> : Doutoramento; Engenharia Química.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
IV	Dionísio (DI)	Pai; Avó, Tia, Tio e Irmão (adolescente).	<u>Pai</u> : 1.º CEB; Servente de construção civil. <u>Mãe</u> : 1.º CEB; Situação profissional desconhecida. <u>Avó</u> : 1.º CEB; Doméstica.	- Pais divorciados. Os encontros com os pais são esporádicos: não vive com a mãe e o pai encontra-se a trabalhar no estrangeiro e raramente está em casa. - Nível cultural reduzido. - Religião: <i>Jeová</i> (família muito rígida nos seus princípios religiosos).
	Hélio (HL)	Pai; Mãe e Irmã (adolescente).	<u>Pai</u> : 3.º CEB; Situação profissional desconhecida. <u>Mãe</u> : 2.º CEB; Empregada de escritório.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	João (JO)	Mãe.	<u>Pai</u> : 1.º CEB; Servente de construção civil. <u>Mãe</u> : 1.º CEB; Costureira.	- Família monoparental com sólidas relações afetivas e estável situação económica. - Religião: católica.
	Júlia (JU)	Pai e Mãe.	<u>Pai</u> : Bacharelato; Diretor/gerente de pequena empresa. <u>Mãe</u> : Bacharelato; Vendedora e demonstradora (sem mais especificação).	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.
	Telma (TE)	Pai; Mãe e dois Irmãos (uma “meio-irmão” adolescente e uma irmã mais nova do que TE).	<u>Pai</u> : 3.º CEB; Proprietário de confeção têxtil. <u>Mãe</u> : 2.º CEB; Proprietário de confeção têxtil.	- Contexto familiar e económico estável para o desenvolvimento das competências e atitudes básicas. - Religião: católica.

3.2.2. Roteiro de Questões

O roteiro de questões que serviu de base aos grupos de foco teve como principal objetivo promover a discussão dos assuntos inerentes às diferentes áreas de conhecimento da educação sexual: Corpo em Crescimento; Relações Interpessoais; Expressões da Sexualidade; e Saúde Sexual e Reprodutiva (Frade *et al.*, 2010). Estas áreas foram assumidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009) e apresentam analogias com os seis conceitos-chave definidos pela UNESCO (2009).

Durante a elaboração do roteiro de questões tivemos em consideração as orientações de Geoffrion (2003), no sentido de formular questões simples, para que estas fossem facilmente compreendidas pelos alunos e, ao mesmo tempo, questões abertas, que evitassem respostas monossilábicas («sim» ou «não») e convidassem ao desenvolvimento da argumentação. Tendo em conta estes pressupostos, foi construído o roteiro de questões que a seguir se apresenta:

- O que gostas mais em “ti” e o que gostas menos?
- Quais as principais diferenças entre os rapazes e as raparigas?
- Quais as principais diferenças entre as crianças e os adultos?
- Gostas mais de brincar com os rapazes ou com as raparigas? Porquê?
- Quais são as principais tarefas dos homens e das mulheres?
- O que significa a expressão «estar apaixonado»?
- Quando é que se sabe/descobre que uma pessoa gosta de outra?
- O que significa a palavra «amor»? (O que é amar?)
- O que significa a palavra «sexy»? (O que é «ser sexy»?)
- Quando é que se pode ter filhos?
- Como é que as mulheres engravidam?
- Quanto tempo demora o crescimento do bebé na barriga da mãe?
- Como nascem os bebés?
- O que é, para ti, uma família? Achas que as famílias são todas iguais? Porquê?
- Por que motivos os casais se divorciam?
- O que gostas mais que te façam e o que gostas menos?
- Como reagirias se uma pessoa simpática, mas que tu não conhecesses, tentasse falar contigo ou te convidasse para um passeio?
- O que mais desejas que te aconteça quando cresceres? (e) O que mais te assusta?
- Se pudesses mudar alguma coisa no teu corpo o que mudarias?
- Quando tens dúvidas sobre “estes assuntos” com quem é que conversas?

Importa salientar que esta lista de questões não foi encarada como algo estanque e, como o próprio nome indica, constituiu apenas um roteiro que facilitou a discussão de todos os assuntos pretendidos.

3.2.3. Procedimento para a realização dos Grupos de Foco

Os grupos de foco realizaram-se numa pequena sala da Escola da Ponte. O espaço continha apenas um armário, uma mesa retangular com um computador “fixo”, uma mesa circular com um computador portátil e sete cadeiras.

Os participantes de cada grupo e a investigadora sentaram-se em torno da mesa circular, o que beneficiou o estabelecimento de um ambiente de proximidade e permitiu o contacto visual entre todos os elementos.

No início de cada sessão começou-se por clarificar o objetivo da investigação e pediu-se aos alunos que explicassem as suas opiniões de uma forma sincera e autónoma. Para além disso, explicou-se a necessidade de proceder a gravações áudio, mas salientou-se a manutenção do anonimato através do uso de nomes fictícios.

Para gravar as sessões utilizaram-se dois computadores (um “fixo” e outro portátil) com o programa *Audacity* (1.3 Beta). O programa *Audacity* é específico para gravações áudio e permite guardar os ficheiros em vários formatos, tendo-se optado pelo formato MP3. A opção pelos dois computadores baseia-se na necessidade de duplicar os meios de gravação com o objetivo de acautelar eventuais adversidades.

Depois de ativado (nos dois computadores) o programa *Audacity* foi solicitado aos participantes que se apresentassem sequencialmente, para que, durante a transcrição fosse possível associar as vozes aos respetivos alunos.

Os passos descritos até ao momento são recomendados por Stewart e Shamdasani (1990, *cit. in* Anastácio, 2007) para iniciar os grupos de foco.

Tendo os dois computadores ligados e a gravar, bem como as folhas de registos de observações, e feitas todas as apresentações, a investigadora propôs a realização de um pequeno jogo baseado no filme *Especialmente Tu* realizado por Moira Simpson (1989) e requisitado no centro de recursos de Estudo do Meio do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O jogo tinha como principal objetivo despoletar a discussão em torno do roteiro de questões e consistia na verbalização do que cada elemento mais gostava e menos gostava no seu corpo ou no seu dia a dia. Neste âmbito, a investigadora começou por dar o exemplo, com o objetivo de iniciar a discussão e aumentar a informalidade/naturalidade da sessão de trabalho.

Após o jogo inicial a investigadora orientou a participação dos alunos, no sentido de estes debaterem/discutirem os assuntos inerentes às questões inicialmente formuladas (e apresentadas no ponto anterior).

Nesta fase, o roteiro de questões constituiu uma orientação que funcionou como mnemónica para moderar as sessões, na medida em que relembra os assuntos a serem discutidos. Desta

forma, apesar de ter sido previamente organizado o roteiro de questões, a ordem de apresentação das mesmas não foi insensível ao decurso dos acontecimentos. Na realidade, as perguntas foram surgindo naturalmente com o decorrer das sessões, em consequência da interação entre todos os participantes. Assim, algumas questões foram colocadas pela investigadora, outras foram colocadas pelos próprios alunos e outras não foram sequer colocadas diretamente e surgiram espontaneamente durante a discussão. Para além disso, apareceram outras perguntas que não estavam previstas no roteiro inicial, em consequência de curiosidades manifestadas e interesses emergidos, tal como se poderá verificar nos capítulos IV (apresentação dos resultados) e V (análise e discussão dos resultados).

Algumas das questões foram sustentadas por recursos materiais - imagens - (Anexos III, IV e V), com o objetivo de facilitar a compreensão das mesmas e fomentar a discussão. Neste âmbito, os recursos utilizados procuraram estimular a discussão em torno das seguintes questões: O que é para ti a família?; Achas que as famílias são todas iguais? Porquê?; O que gostas mais que te façam e o que gostas menos?; e Quando é que se pode ter filhos?.

Importa ainda salientar que, durante os grupos de foco, a moderadora agiu sempre no sentido de fomentar a participação dos alunos, tal como sugerem Albarello *et al.* (1997, *cit. in* Anastácio, 2007:117):

- *“expressões breves, que encorajem o discurso e mostrem compreensão (exemplos: «sim...sim»; «continua»; «hum...hum!»);*
- *pedidos neutros de informações complementares, que permitam esclarecer intervenções e raciocínios (exemplo: «explica por outras palavras»);*
- *manifestações de incompreensão voluntária, que conduzam os intervenientes a clarificar e aprofundar argumentações (exemplos: «o que queres dizer com isso?»)”.*

As sessões decorreram como planeado e tiveram a seguinte duração: GF I = 1h e 31m; GF II = 1h e 31m; GF III = 1h e 2m; GF IV = 1h e 10m.

3.3. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DO CONTEÚDO

A análise de conteúdo baseou-se nas transcrições das áudio-gravações subjacentes aos quatro grupos de foco realizados. No processo de transcrição fez-se a estabilização do texto com numeração automática das linhas no início de cada página (ver exemplo no Anexo II), com o objetivo de facilitar todo o processo de análise e apresentação dos resultados. Esta estratégia é sugerida por vários autores, como Flick, (2002 *cit. in* Anastácio, 2007), Landry (2003), Bardin (2008).

O processo de análise de conteúdo decorreu ao longo de cinco etapas (Landry, 2003; Bardin, 2008), tal como passamos a apresentar: determinação dos objetivos da análise de conteúdo (3.3.1); pré-análise (3.3.2); análise do material estudado (3.3.3); avaliação da fiabilidade dos dados (3.3.4); e análise e interpretação dos resultados (3.3.5).

3.3.1. Determinação dos objetivos da Análise de Conteúdo

O objetivo da análise de conteúdo centrou-se na produção de inferências/conclusões a partir das discussões ocorridas nos quatro grupos focais, de modo a que fossem averiguadas as concepções de sexualidade dos alunos participantes. Para se atingir este objetivo utilizou-se uma “*grelha de análise mixta*”, onde uma parte das categorias analíticas deriva das teorias, enquanto a outra emerge do material estudado (Landry, 2003).

3.3.2. Pré-Análise

Dizem-nos Landry (2003) e Bardin (2008) que pré-análise é a fase de organização e que tem por objetivo sistematizar as ideias de modo a conduzir à planificação das operações seguintes.

Neste sentido, começou-se por estabelecer contato com os documentos a analisar, de forma a conhecer os textos. Fez-se uma leitura flutuante das transcrições, para apreensão das primeiras impressões.

Posteriormente, procedeu-se à referenciação dos índices de categorias de análise. Neste âmbito, Cação (2008) defende que o sistema de categorias pode ser criado antecipadamente ou ir sendo construído ao longo do trabalho. No estudo que apresentamos, as categorias foram sendo reestruturadas ao longo do trabalho, só se tendo obtido a “versão final” durante a etapa de análise e tratamento do material estudado.

3.3.3. Análise do Material Estudado

Para analisar os dados obtidos recorreu-se a software adequado para a análise qualitativa, tendo sido selecionado o NVivo (versão 9.0).

O NVivo é um dos softwares mais aconselhado para trabalhar em análise qualitativa (QSR International, 2010), nomeadamente dados de grupos de foco, e foi já utilizado em várias investigações, entre as quais destacamos os trabalhos de Anastácio (2007) também com grupos de foco no domínio da educação sexual.

O software utilizado auxilia a pesquisa qualitativa, mas não a realiza nem a automatiza, pelo que não substituiu as investigadoras que foram as responsáveis por fazer toda a codificação. Neste contexto, Weitzman e Miles (1995), citados em Landry (2003:369), explicam que *“os computadores não fazem a análise de conteúdo; somente os humanos a fazem (...) eles [os computadores] podem ajudar-nos a pensar”*. Coube então às investigadoras criar as categorias/códigos que serviram de guia à investigação. Teixeira e Becker (2001) denominam o conjunto dos códigos como “nós”. Para estes autores *“os ‘nós’ são recipientes que armazenam a codificação, ou seja, os ‘nós’ irão conter a referência a uma porção de texto codificado. Este é o princípio básico de ação do NVivo: a codificação do texto e o armazenamento dessas referências em ‘nós’ específicos. O conjunto dos ‘nós’ formam a index tree root, ou uma árvore onde todos os ‘nós’ estão dispostos de forma hierarquizada e relacional”* (p. 97).

De acordo com Anastácio (2007), os softwares de análise de dados qualitativos, assim como os processadores de texto do tipo *Word*, permitem, entre outras funções: organizar os textos resultantes das transcrições, facilitando a localização de segmentos de texto; a análise e contabilização das palavras ou expressões definidas como termos pivô, facto que favorece o estudo do conteúdo e as conclusões/inferências. Além disto, e segundo a mesma autora, os softwares de análise de dados qualitativos têm ainda como vantagens justificativas da sua utilização uma maior velocidade para manipular, procurar e exibir dados, assim como aumentam a transparência e objetividade do processo de pesquisa, ao mesmo tempo que favorecem a consolidação da busca, na medida em que possibilitam a concentração dos dados de todos os documentos.

Para definirmos os termos pivô (e categorias emergentes) que sustentaram a análise dos resultados, recorreremos a dois critérios: a relação clara dos termos com o tema da sexualidade (“Raparigas & Rapazes”; “Amor & Paixão”; “Namorar”; “Sexy”; “Sexo”; “Engravidar”; “Bebé”) e outras ocorrências que, não estando tão diretamente relacionadas com o tema, se manifestaram mais frequentemente, tendo a si associadas informações pertinentes sobre a área em estudo (“Adultos”, “Família”, “Separar” e “Falar”). No final, totalizaram-se nove termos pivô (“**Adultos**”, “**Família**”, “**Namorar**”, “**Sexy**”, “**Sexo**”, “**Engravidar**”, “**Bebé**”, “**Separar**” e “**Falar**”) e duas categorias emergentes (“**Raparigas & Rapazes**” e “**Amor & Paixão**”).

A definição de categorias emergentes surgiu de uma necessidade de agrupar um conjunto de informações que, embora fossem veiculadas através de uma variação de termos, focavam concepções sobre o mesmo assunto. Assim, a categoria “Raparigas & Rapazes” aborda, principalmente, questões de género, entre as quais se destacam as diferenças entre os géneros e os papéis sociais atribuídos às raparigas/mulheres e aos rapazes/homens. Neste domínio, e como nenhum aluno referiu a palavra “género” durante as suas argumentações, mas sim “rapariga” e/ou “rapaz”, pareceu-nos que a melhor solução seria agrupar as duas palavras, para que a categorização contemplasse todas as

participações relacionadas com as questões de género. No que respeita ao termo “Amor & Paixão”, a junção das duas palavras deve-se ao facto destas aparecerem indiscriminadamente ao longo da discussão, mas sempre relacionadas com o mesmo contexto.

Para a apresentação dos dados analisados optamos por elaborar quadros de dupla entrada, sendo estes baseados nos quadros apresentados por Anastácio (2007). Assim, e tal como fez a autora, optou-se por incluir quatro colunas com: (i) a identificação dos participantes; (ii) a localização de cada termo pivô; (iii) a localização das reformulações do termo pivô; (iv) e os significados deduzidos a partir do contexto. Nas segunda e terceira colunas as ocorrências e reformulações dos termos pivô (respetivamente) aparecem dispostas pela ordem em que vão surgindo no texto, tal como acontece no estudo de Anastácio (2007) e é sugerido por Maingueneau (1991)³ e Landry (2003). Na quarta coluna, a partir dos significados contextualizados organizaram-se classes indicadoras das concepções dos alunos. Nesta coluna, nem sempre foi possível colocar as unidades de texto que continham o termo pivô (ou as suas reformulações) pela sua ordem de ocorrência no texto, dada a necessidade de agrupar essas unidades em classes. Por último, para cada participante, contabilizaram-se em cada coluna as ocorrências dos termos pivô e das respetivas reformulações. O mesmo foi feito, para cada grupo focal, no final da análise do termo pivô.

Importa ainda salientar que a análise de significação compreendeu dois tipos de conteúdos definidos por Landry (2003) como o conteúdo manifesto e o conteúdo latente. Segundo o autor, o conteúdo manifesto refere-se ao que é dito ou escrito explicitamente no texto, enquanto o conteúdo latente refere-se ao implícito, ao não expresso, ao sentido oculto do material analisado. Landry (2003) afirma que a interpretação conjunta destes tipos de conteúdo é crucial para a obtenção de resultados mais consistentes.

3.3.4. Avaliação da Fiabilidade dos Dados

Nesta fase da análise de conteúdo, procurou-se assegurar que as mesmas regras de codificação foram aplicadas a todos os textos transcritos. Neste domínio, procuramos averiguar o que Landry (2003:361) designa por “*estabilidade*”.

A “estabilidade” refere-se ao grau pelo qual os resultados continuam invariantes no tempo e constantes independentemente do codificador (Landry, 2003). Na procura dessa “estabilidade” a investigadora codificou os mesmos textos em três momentos distintos.

A primeira codificação foi realizada logo após a transcrição dos dados áudio-gravados de cada grupo. A segunda codificação ocorreu, aproximadamente, um mês depois das codificações iniciais.

³ Referido em Anastácio, 2007.

Nestes dois momentos, houve diferenças na forma de codificar, em consequência de mudanças na compreensão das regras de codificação, por parte da investigadora. Essas mudanças relacionaram-se com um aprofundamento dos conhecimentos sobre o software *NVivo 9* (sua utilização e funcionalidades). Assim, entre as duas primeiras codificações verificaram-se algumas variações, tendo a segunda implicado, para além das categorias de análise determinadas inicialmente, a criação de subcategorias. Desta forma, a segunda codificação revelou-se mais clara e consistente.

Perante as variações notadas, tornou-se impreterível recorrer a uma terceira codificação, o que ocorreu duas semanas após a segunda codificação. No final, o terceiro momento de codificação corroborou a categorização anterior.

3.3.5. Análise e Interpretação dos Dados

Na fase de análise e interpretação dos dados foram realizadas inferências e interpretações. Esta etapa, para além de se substanciar nos resultados obtidos, apoiou-se também na revisão da literatura e na análise documental inerente aos alunos que constituíram a amostra.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados organiza-se em torno de **termos pivô**, que foram estabelecidos tendo em consideração a relação com a temática de estudo e a frequência e significação.

Neste contexto faz-se uma análise global dos dados obtidos, passando-se depois para a apresentação das ocorrências e reformulações inerentes a cada termo pivô, assim como dos seus significados deduzidos a partir do contexto.

No final do capítulo, através de uma representação esquemática, são apresentadas as relações mais significativas entre os diferentes termos “pivô”.

4.1. OS TERMOS PIVÔ

Para estudar as concepções de sexualidade de alunos do 1.º CEB começou-se por fazer uma análise global às transcrições decorrentes dos grupos de foco, com a finalidade de identificar os termos (e respetivas reformulações) mais repetidos e expressivos. Através dessa análise foi possível apurar que, nos quatro grupos de foco, existiam onze termos que se manifestavam mais significativos (Figura 4.1.1).

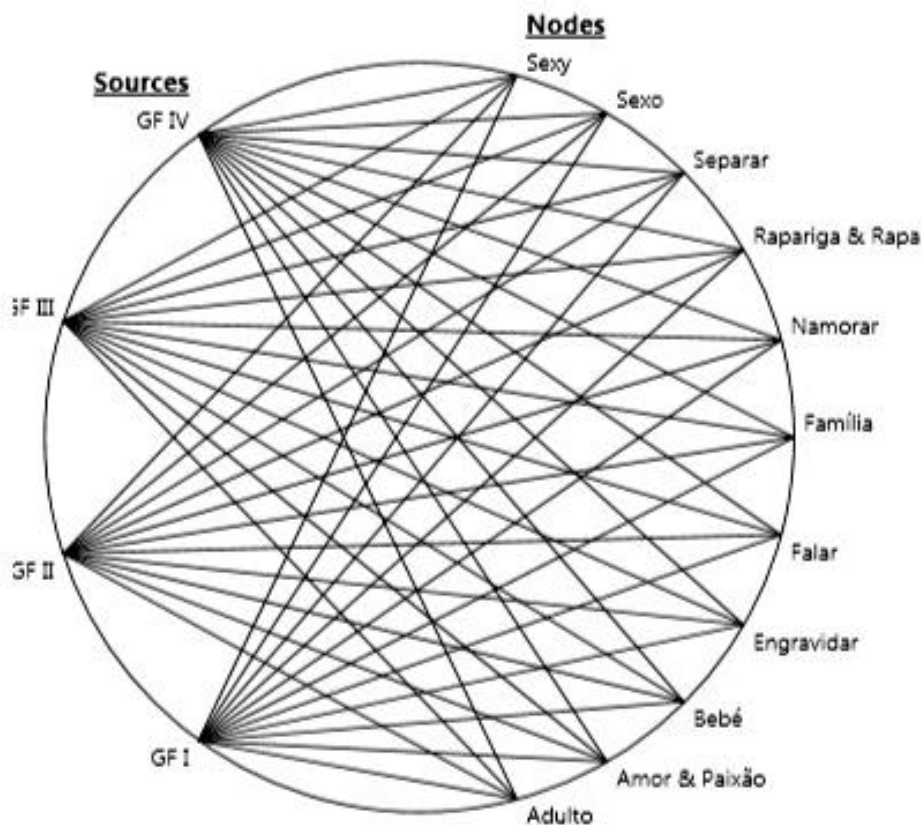


Figura 4.1.1: Grupos de foco (“sources”) e respetivos termos pivô (“nodes”).

A Tabela 4.1.1. reúne as ocorrências e reformulações inerentes aos onze termos definidos. Através da análise da mesma verificamos que o termo “família” foi o mais frequente, seguido dos termos “adulto” e “raparigas & rapazes”. Por sua vez, o termo “sexy” foi o menos citado, antecedendo-lhe o termo “separar”.

Desta primeira análise destaca-se o facto dos termos mais diretamente relacionados com pessoas (“família”, “adulto” e “raparigas & rapazes”) serem os mais frequentes.

Tabela 4.1.1: Ocorrências totais dos onze termos e das suas reformulações.

	GF I			GF II			GF III			GF IV			Totais
	tp	r	T	tp	r	T	tp	r	T	tp	r	T	
Raparigas & Rapazes	4	13	17	18	10	28	9	5	14	3	10	13	72
Adulto	8	9	17	17	5	22	12	5	17	12	5	17	73
Família	23	1	24	28	0	28	20	0	20	12	2	14	86
Amor & Paixão	2	2	4	10	10	20	4	1	5	11	2	13	42
Namorar	17	1	18	6	0	6	4	0	4	3	0	3	31
Sexy	3	1	4	2	2	4	1	2	3	3	5	8	19
Sexo	2	8	10	10	1	11	1	0	1	7	2	9	31
Engravidar	6	8	14	7	4	11	8	8	16	2	11	13	54
Bebé	11	1	12	14	1	15	12	0	12	15	5	20	59
Separar	6	1	7	1	5	6	7	1	8	3	2	5	26
Falar	2	7	9	2	7	9	4	1	5	4	3	7	30
TOTAIS	84	52	136	115	45	160	82	23	105	75	47	122	523

tp = termo pivô; r = reformulação; T = totais.

Com a representação gráfica (Figura 4.1.2) constata-se então que os termos “amor & paixão” e “namorar” revelam uma maior discrepância no que concerne à sua frequência, tendo sido muitas vezes referidos nuns grupos de foco enquanto noutros foram apenas vagamente verbalizados. O GF II foi o que mais recorreu ao termo “amor & paixão” e o GF I foi o que menos referência fez ao mesmo termo. No entanto, e já no que concerne ao termo “namorar”, a participação do GF I aumentou consideravelmente, tendo sido o grupo que utilizou o referido termo com mais frequência.

Através de uma análise mais geral, consegue-se perceber que o grupo com mais ocorrências e reformulações foi o GF II, constituído só por alunas do sexo feminino, enquanto o GF III, constituído só por alunos do sexo masculino, foi o que apresentou uma menor frequência de ocorrências e reformulações. Na verdade, se em quatro termos pivô (“raparigas & rapazes”, “adulto”, “família” e “amor & paixão”) o GF II foi o mais participativo, em três termos pivô (“sexo”, “sexy” e “falar”) o GF III teve o resultado contrário, mostrando-se pouco interventivo.

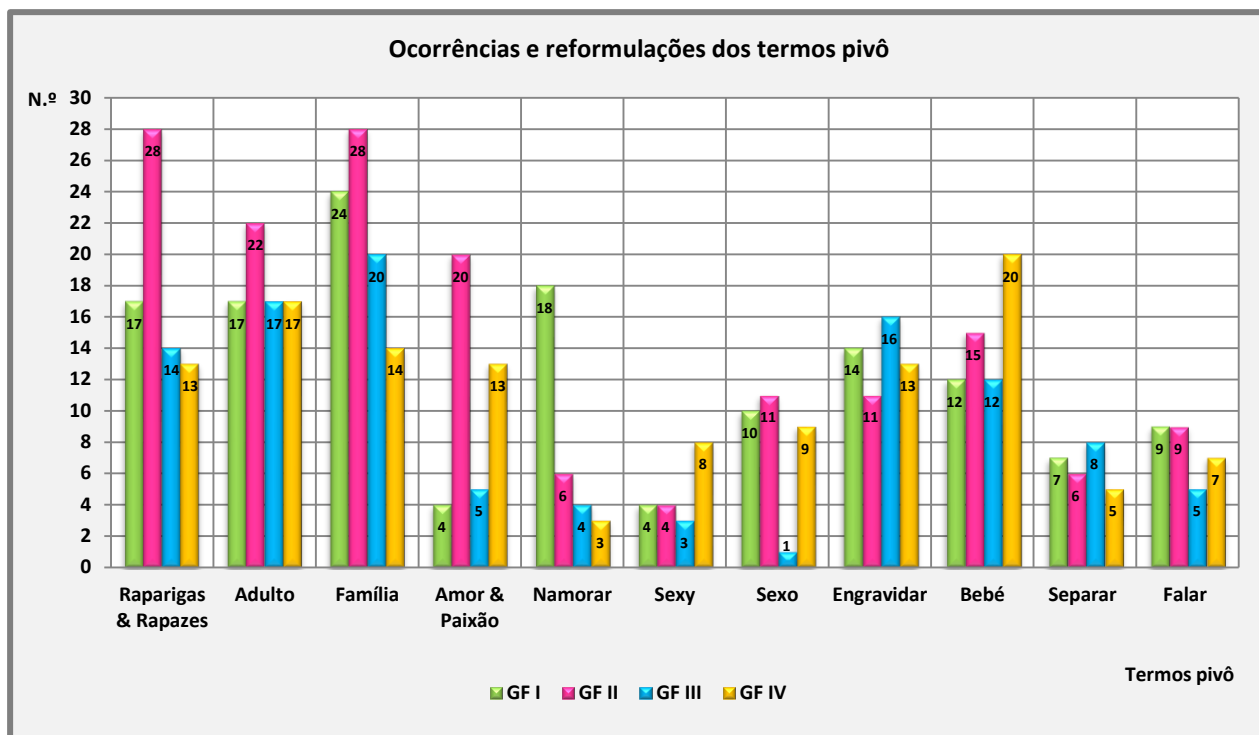


Figura 4.1.2: Ocorrência dos termos pivô e das suas reformulações, nos diferentes grupos de foco.

A Figura 4.1.3. apresenta uma análise percentual das discussões ocorridas em cada grupo focal, nos diferentes termos analisados.

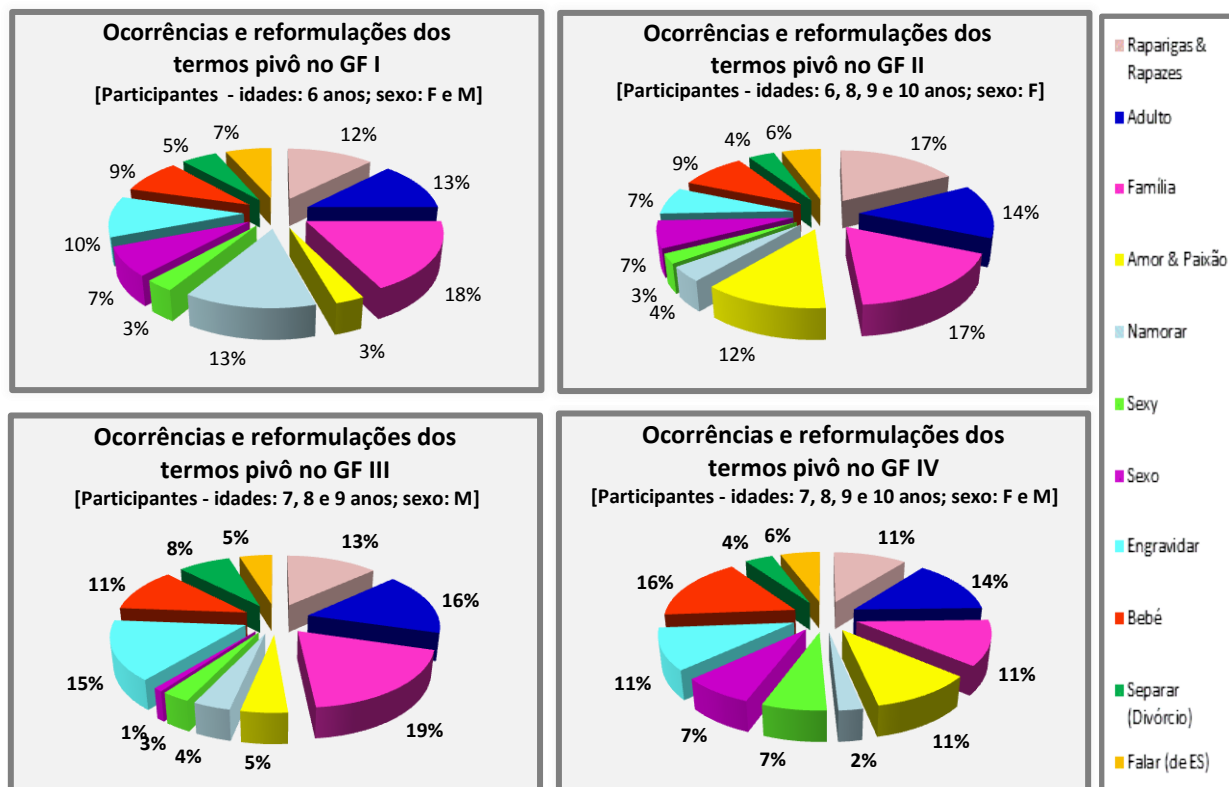


Figura 4.1.3: Análise percentual da ocorrência dos termos pivô e das suas reformulações, nos diferentes GF.

Nos quatro grupos de discussão, os onze termos definidos surgiram associados a reformulações e interpretações, sendo esta complexa teia de significados que passamos a apresentar nos tópicos seguintes.

4.1.1. Termo Pivô “raparigas & rapazes”

No GF I o termo “raparigas & rapazes” registou dezassete ocorrências (Quadro 4.1.1.1).

FA começou por recorrer ao tema em análise para dizer que gostava de brincar com crianças de ambos os sexos, não manifestando qualquer preferência a este nível. Posteriormente, a aluna utilizou a reformulação “*miúdas*” para explicar o conceito de “*lésbicas*”. Numa terceira intervenção, FA utilizou a reformulação “mãe & pai”, para explicar os papéis sociais dos homens e das mulheres do seu agregado familiar. Por fim, a reformulação “homens & mulheres” serviu para distinguir fisicamente os dois sexos.

DA começou por usar este termo no sentido de declarar que os rapazes e as raparigas podem brincar juntos, negando qualquer tipo de discriminação entre os sexos. Num segundo momento, recorreu à reformulação “mãe & pai” para mencionar que, na sua família, a mãe/mulher está mais encarregada das tarefas domésticas e o pai apenas ajuda pontualmente. Na sua última referência ao termo, DA utilizou mais uma reformulação (homens & mulheres) para diferenciar fisicamente os dois sexos.

IN apenas interveio uma vez sobre o assunto, no sentido de explicar que as tarefas domésticas da sua família estão apenas entregues à mãe, enquanto o pai se dedica mais a atividades de lazer. A intervenção posterior de RU informou que a sua dinâmica familiar era similar à de IN.

MA só usou a reformulação pai/mãe num momento para demonstrar que na sua família as tarefas domésticas encontram-se repartidas por ambos os progenitores.

VI começou por utilizar a reformulação “mãe” para dizer que esta não tinha qualquer responsabilidade doméstica e centrava os seus esforços na sua carreira profissional. De seguida, utilizou o termo “raparigas & rapazes” para elencar uma diferença física entre os sexos, nomeadamente ao nível dos órgãos genitais externos.

Quadro 4.1.1.1: Ocorrência do termo pivô “raparigas & rapazes”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Raparigas & Rapazes”	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Rapazes, 1 p.4:ln.7 Raparigas / Rapazes, 1	Miúdas, 1 p.8:ln.21 Mulheres / Homens, 1	Associado a: - <i>relações interpessoais (amizade)</i> , 2 (p.4:ln.7; p.4:ln.13) “ <i>Com os dois. Mais ou menos com as raparigas e mais ou menos com os rapazes.</i> ” (p.4:ln.13)

	p.4:ln.13	p.15:ln.6 Mãe / Pai, 1 p.11:ln.29	- <u>homossexualidade</u> , 1 “Se for miúdas são lésbicas.” (p.8:ln.21) - <u>papéis sociais</u> , 1 “A minha mãe é mais para fazer bolos e isso... O meu pai é mais para estar no facebook (...) agarrado à televisão.” (p.11:ln.29) - <u>características físicas</u> , 1 “Os homens têm pelos e as mulheres não.” (p.15:ln.6)	
	2	3		5
DA	Rapazes / Raparigas, 1 p.4:ln.19	Mãe, 1 p.11:ln.23 Pai, 1 p.11:ln.26 Homens / Mulheres, 1 p.15:ln.5	Associado a: - <u>relações interpessoais (amizade)</u> , 1 “(...) os rapazes e as raparigas podem brincar juntos.” (p.4:ln.19) - <u>papéis sociais</u> , 2. ” (p.11:ln.23; p.11:ln.26) “A minha mãe (...) passa a ferro e também faz o jantar e o pequeno-almoço.” (p.11:ln.23) “O meu pai às vezes não faz coisas, mas outras faz... tipo: muitas vezes vai para o computador jogar cartas (...)”. (p.11:ln.26) - <u>características físicas</u> , 1 “Os homens têm o cabelo mais pequeno e as mulheres têm o cabelo mais comprido.” (p.15: n.5)	
	1	3		4
IN		Pai / Mãe, p.11:ln.4	Associado a <u>papéis sociais</u> , 1 “O meu pai chega a casa e está sempre no computador e a minha mãe está sempre a passar a ferro e a fazer o comer.” (p.11:ln.3)	
	0	1		1
MA		Pai / Mãe, 2 p.11:ln.9 p.11:ln.11	Associado a <u>papéis sociais</u> , 2 (p.11:ln.9; p.11:ln.11) “O meu pai prepara o pequeno-almoço e prepara a comida quando a minha mãe vai trabalhar de noite.” (p.11:ln.11)	
	0	2		2
RU		Pai, 1 p.11:ln.14 Mãe, 1 p.11:ln.18	Associado a: - <u>papéis sociais</u> , 2 (p.11:ln.14; p.11:ln.18) “O meu pai... ele não faz nada (...)”. (p.11:ln.14) “A minha mãe (...) faz o comer.” (p.11:ln.18)	
	0	2		2
VI	Raparigas / Rapazes, 1 p.14:ln.30	Mãe, 1 p.11:ln.21 Homens / Mulheres, 1 p.15:ln.2	Associado a - <u>papéis sociais</u> , 1 “A minha mãe não faz nada, só vai ao trabalho.” (p.11:ln.21) - <u>características físicas</u> , 2 (p.14:ln.30; p.15:ln.2) “As raparigas têm a pombinha e os rapazes têm a pilinha.” (p.14:ln.30)	
	1	2		3
	4	13		17

O GF II totalizou vinte e oito ocorrências do termo “raparigas & rapazes” (Quadro 4.1.1.2).

AL somou oito intervenções relacionadas com o termo em estudo. Inicialmente, diferenciou os dois sexos através da atribuição de uma voz mais “masculina” (grave) aos rapazes. Num segundo e terceiro momento, utilizou o termo “raparigas & rapazes” para abordar os conceitos de “paixão” e “amizade”. Posteriormente, a aluna explicou o significado do conceito de “lésbicas”, mencionando que tal conceito pressupõe um namoro (uma relação) entre duas pessoas do sexo feminino. Por fim, e relativamente aos papéis sociais, referiu que normalmente os homens costumam usufruir de tarefas mais lúdicas, enquanto as mulheres se encarregam das tarefas domésticas.

IR começou por recorrer ao termo para diferenciar os homens das mulheres, tendo elencado como principal fator de distinção a capacidade das mulheres engravidarem e dos homens não poderem vivenciar esse processo. Numa segunda participação, explicou que gosta de brincar com colegas de ambos os sexos. Depois, utilizou os termos “rapariga & rapaz” para demonstrar a sua incompreensão relativamente a uma gravidez precoce. Na sua última intervenção, reiterou a opinião de AL relativamente aos papéis sociais dos diferentes sexos.

IS iniciou a sua participação no sentido de explicar que os “*rapazes não podem usar saia e as raras podem*”, tendo então utilizado esta conceção sociocultural para distinguir os sexos. Posteriormente, explicou que prefere brincar com raras, dado que se identifica mais com as suas personalidades e, para além disso, considera-as “*menos violentas*”. Numa intervenção posterior, recorreu ao termo para explicar o conceito de “paixão”. Mais tarde, o tópico em estudo serviu de mote para a aluna mostrar o seu medo de rejeição relativamente à família de um eventual namorado. Por fim, e acerca dos papéis sociais, explicou que o homem tem o dever de auxiliar a mulher nas tarefas domésticas.

MO centrou a sua primeira argumentação na atribuição de força física aos homens, utilizando esta característica para os distinguir das mulheres/raras. Depois, e à semelhança de AL e IR, explicou que gosta de brincar com colegas de ambos os sexos. Finalmente, usou o termo associado aos papéis sociais.

ME apenas participou uma vez, para demonstrar a sua preferência em partilhar atividades e brincadeiras com colegas do mesmo sexo.

Quadro 4.1.1.2: Ocorrência do termo pivô “raparigas & rapazes”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Raras & Rapazes”	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Rapazes, 2 p.3:ln.24 p.4:ln.21 Rapazes / Raras, 3 p.4:ln.23 p.5:ln.19 p.5:ln.24 Rapariga, 1 p.24:ln.29	Eles, 1 p.2:ln.31 Homens / Mulheres, 1 p.27:ln.12	Associado a: - <u>características físicas</u> , 2 (p.2:ln.31; p.3:ln.24) “A voz dos rapazes é mais masculina.” (p.3:ln.24) - <u>relações interpessoais (paixão)</u> , 2 (p.4:ln.21; p.5:ln.24) “Eu gosto de muitos rapazes daqui da escola.” (p.4:ln.21) - <u>relações interpessoais (amizade)</u> , 2 (p.4:ln.23; p.5:ln.19) “Com rapazes e raras (...)” (p.4:ln.23) - <u>homossexualidade</u> , 1 “Lésbicas é uma raras a namorar com outra raras.” (p.24:ln.29) - <u>papéis sociais</u> , 1 “Ah sei! Os homens é ficar a ver televisão e a mulheres a trabalhar.” (p.27:ln.12)
	6	2	8
IR	Rapazes, 1 p.3:ln.28 Rapazes /	Mulheres, 1 p.3:ln.12 Mulher, 1	Associado a: - <u>características físicas / reprodução</u> , 3 (p.3:ln.12; p.3:ln.28; p.4:ln.15) “As mulheres têm peitos grandes (...) também engravidam e têm

	Raparigas, 2 p.5:ln.8 p.15:ln.21	p.4:ln.15 Homens / Mulheres, 1 p.27:ln.20	bebés.” (p.3:ln.12) - <u>relações interpessoais (amizade)</u> , 1 “Eu gosto de brincar com os dois, porque os dois são sempre divertidos.” (p.5:ln.8) - <u>reprodução (gravidez)</u> , 1 “Uma rapariga pequena e um rapaz já grande têm umas diferenças, hummm (...)” (p.15:ln.21) - <u>papéis sociais</u> , 1 “Mas os homens costumam estar sempre na televisão e as mulheres trabalhando.” (p.27:ln.20)	
	3	3	6	
IS	Rapazes, 2 p.3:ln.15 p.3:ln.25 Rapazes / Raparigas, 2 p.4:ln.10 p.6:ln.7 Raparigas, 2 p.4:ln.27 p.4:ln.29 Rapaz, 1 p.26:ln.19	Mulheres / Homens, 2 p.4:ln.6 p.27:ln.23	Associado a: - <u>normas sociais (diferença entre géneros)</u> , 4 (p.3:ln.15; p.3:ln.25; p.4:ln.6; p.4:ln.10) “Os rapazes não podem usar saia e as raparigas podem.” (p.4:ln.10) - <u>relações interpessoais (amizade)</u> , 1 “Com raparigas.” (p.4:ln.27) - <u>atitudes</u> , 1 “As raparigas são menos violentas.” (p.4:ln.29) - <u>relações interpessoais (paixão)</u> , 1 “Quando uma pessoa olha para uma rapariga, ou se for uma rapariga a olhar para um rapaz, tem um brilho nos olhos.” (p.6:ln.7) - <u>separação / divórcio</u> , 1 “(...) eu e outro rapaz namoramos e casamos e a família dele não gosta da minha (...)” (p.26:ln.19) - <u>papéis sociais</u> , 1 “(...) a principal tarefa do homem é estar a ajudar a mulher a arrumar a casa.” (p.27:ln.23)	
	7	2	9	
MO	Raparigas, 1 p.3:ln.26 Rapazes / Raparigas, 1 p.5:ln.4	Homens, 1 p.3:ln.30 Homem/ Mulher, 1 p.27:ln.26	Associado a: - <u>características físicas</u> , 2 (p.3:ln.26; p.3:ln.30) “Os homens são mais fortes.” (p.3:ln.30) - <u>relações interpessoais (amizade)</u> , 1 “Eu gosto de brincar com rapazes e raparigas.” (p.5:ln.4) - <u>papéis sociais</u> , 1 “(...) o homem tem que trabalhar para sustentar a família e a mulher tem que ficar em casa para tomar conta dos filhos.” p.27:ln.26	
	2	2	4	
ME		Meninas, 1 p.5:ln.12	Associado a <u>relações interpessoais (amizade)</u> , 1 “Meninas.” (p.5:ln.12)	
	0	1	1	
	18	10	28	

No GF III foram catorze (Quadro 4.1.1.3) as referências ao termo em análise (metade das verificadas no GF II).

HE começou por afirmar o seu “gosto de ser rapaz”, deixando claro que acha o sexo masculino mais interessante (e até mais “forte”) do que o sexo feminino. Para além disso, recorreu ao termo para enumerar uma característica distinta entre os sexos, tendo utilizado (à semelhança de AL do GF II) o tom da voz para diferenciar o sexo masculino do sexo feminino. Neste domínio, definiu a voz dos rapazes como mais “grossa” e a das raparigas mais “branda/aguda”.

HU interveio duas vezes, sempre no sentido de inferiorizar o sexo feminino e valorizar o sexo masculino, tal como se constata nas suas expressões (Quadro 4.1.1.3).

LU, em analogia com HE, começou por afirmar o “*gosto de ser rapaz*”. Depois, e em concordância com HU, associou o “medo” e a fragilidade ao sexo feminino. Num outro âmbito, recorreu ao termo “raparigas & rapazes” para elencar uma diferença entre os sexos, tendo utilizado o conceito alternativo de “pila” para explicar que este é o órgão sexual masculino e não feminino.

AF também recorreu aos órgãos genitais para distinguir os sexos mas, ao contrário de LU, utilizou os termos científicos “*pénis*” e “*vagina*”. Num segundo momento, o aluno recorreu à reformulação “homem & mulher” revelando as suas conceções no que respeita aos papéis sociais.

HO reiterou as opiniões de HU e LU, no que concerne à superioridade do sexo masculino, visto ter caracterizado as raparigas como pessoas mais “*chatas*” e os rapazes como mais “*espertos*”. Depois, no domínio dos papéis sociais/papéis de género, associou mais o sexo feminino às tarefas domésticas.

JA, embora de uma forma mais subtil do que os colegas, inferiorizou o sexo feminino ao caracterizá-lo como mais frágil do que o sexo masculino. No âmbito dos papéis sociais/papéis de género, o aluno contraria as argumentações de alguns colegas, pois declara que “*(...) não é obrigatório as mulheres tratarem das partes mais domésticas e os homens das outras coisas*”.

Quadro 4.1.1.3: Ocorrência do termo pivô “*raparigas & rapazes*”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Raparigas & Rapazes”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HE	Rapaz, 1 p.3:ln.29 Rapazes / Raparigas, 1 p.5:ln.11		Associado a: - <u>identidade sexual (gostar de ser rapaz)</u> , 1 “ <i>Eu também pensei noutra coisa que gosto: gosto de ser rapaz!</i> ” (p.3:ln.29) - <u>características</u> , 1 “ <i>A voz... A dos rapazes é mais grossa e a das raparigas é mais branda, aguda.</i> ” (p.5:ln.11)
	2	0	2
HU	Raparigas, 1 p.4:ln.2 Raparigas / Rapazes, 1 p.4:ln.25		Associado a: - <u>relações interpessoais</u> , 1 “ <i>Porque as raparigas são muito chatas.</i> ” (p.4:ln.2) - <u>características físicas</u> , 1 “ <i>As raparigas são mais fracas e os rapazes são mais fortes.</i> ” (p.4:ln.25)
	2	0	2
LU	Rapaz, 1 p.4:ln.7 Raparigas / Rapazes, 1 p.4:ln.31 Raparigas, 1 p.5:ln.13		Associado a: - <u>identidade sexual (gostar de ser rapaz)</u> , 1 “ <i>Eu gosto de ser rapaz (...).</i> ” (p.4:ln.7) - <u>características físicas</u> , 1 “ <i>As raparigas não têm pila e os rapazes têm.</i> ” (p.4:ln.31) - <u>características</u> , 1 “ <i>As raparigas têm medo de ratos e os rapazes não.</i> ” (p.5:ln.13)

	3	0	3
AF		Homens / Mulheres, 3 p.4:ln.13 p.5:ln.2 p.14:ln.12	Associado a: - <u>características físicas</u> , 2 (p.4:ln.13; p.5:ln.2) “Os homens têm pénis e as mulheres têm vagina.” (p.5:ln.2) - <u>papéis sociais</u> , 1 “(…) a mulher tem que fazer o comer e o homem tem que descansar.” (p.14:ln.12)
	0	3	3
HO	Raparigas / Rapazes, 1 p.4:ln.19	Mãe, 1 p.13:ln.26	Associado a: - <u>características (superioridade masculina)</u> , 1 “As raparigas são chatas e os rapazes são espertos.” (p.4:ln.19) - <u>papéis sociais</u> , 1 “Hummm... A minha mãe passa a roupa...” (p.13:ln.26)
	1	1	2
JA	Raparigas / Rapazes, 1 p.4:ln.22	Mulheres / Homens, 1 p.14:ln.3	Associado a: - <u>características (superioridade masculina)</u> , 1 “(…) as raparigas são um pouco mais frágeis do que os rapazes.” (p.4:ln.22) - <u>papéis sociais</u> , 1 “(…) não é obrigatório as mulheres tratarem das partes mais domésticas e os homens das outras coisas.” (p.14:ln.3)
	1	1	2
	9	5	14

O GF IV foi o que contabilizou menos referências ao termo “raparigas & rapazes”, tendo-se registado apenas treze (Quadro 4.1.1.4).

HL, à semelhança de vários colegas do GF III (HU, LU, HO e JA), começou por inferiorizar o sexo feminino, dizendo que “as raparigas são mais feias”. Posteriormente, diferenciou os sexos através de uma alusão aos órgãos genitais: “As raparigas não têm pénis”. Na sua última utilização do termo, atribuiu uma maior responsabilidade e encargo doméstico às mulheres.

Ao longo da sua participação JO enumerou as “partes íntimas” como principal aspeto diferenciador dos sexos. Note-se que o aluno prefere utilizar expressões alternativas para denominar o pénis e a vagina. Num segundo momento, JO defende a igualdade de oportunidades entre os géneros, ao salientar que “(…) há homens que acham que as mulheres sejam escravas, mas não deve ser assim (...)”.

JU, contrariando os colegas do sexo masculino, começa por tentar defender as mulheres e mostrar que estas são superiores aos homens no que toca à beleza. No que respeita aos papéis de género, JU também atribuiu maior responsabilidade doméstica e familiar à mulher, enquanto ao homem fez corresponder atividades de mais passividade e lazer.

TE participou uma vez, no sentido de contar que na sua casa “(…) o pai ajuda a minha mãe, mas só às vezes (...)”.

DI não fez qualquer referência ao termo “raparigas & rapazes”.

Quadro 4.1.1.4: Ocorrência do termo pivô “raparigas & rapazes”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Raparigas & Rapazes”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HL	Raparigas, 2 p.3:ln.5 p.3:ln.19 Raparigas / Rapazes, 1 p.3:ln.9	Mulheres / Homens, 1 p.13:ln.10 Mulheres, 1 p.13:ln.12 Eles, 1 p.13:ln.14	Associado a: - <u>características físicas</u> , 2 (p.3:ln.5; p.3:ln.9) “É fácil! As raparigas são mais feias.” (p.3:ln.5) - <u>características físicas (órgãos genitais)</u> , 1 “As raparigas não têm pénis.” (p.3:ln.19) - <u>papéis sociais</u> , 3 (p.13:ln.10; p.13:ln.12; p.13:ln.14) “As mulheres trabalham mais do que os homens.” (p.13:ln.10)
	3	3	6
JO		Homem / Mulher, 1 p.3:ln.15 Homens, 1 Homens / Mulheres, 1 p.13:ln.22 Mulher, 1 p.13:ln.27	Associado a: - <u>características físicas</u> , 1 “A diferença de um homem ou de uma menina ou mulher é as partes íntimas (...)” (p.3:ln.15) - <u>papéis sociais (escravidão das mulheres)</u> , 2 (p.13:ln.22; p.13:ln.27) “(...) há homens que acham que as mulheres sejam escravas, mas não deve ser assim (...)” (p.13:ln.22)
	0	3	3
JU		Homens, 1 p.4:ln.5 Mulheres / Homens, 2 p.4:ln.9 p.14:ln.4	Associado a: - <u>características (superioridade feminina)</u> , 2 (p.4:ln.5; p.4:ln.9) “Também as mulheres têm mais beleza do que os homens.” (p.4:ln.9) - <u>papéis sociais</u> , 1 “Os homens costumam ficar sentados e as mulheres fazem o jantar (...)” (p.14:ln.4)
	0	3	3
TE		Pai / Mãe, 1 p.13:ln.7	Associado a <u>papéis sociais</u> , 1 “Em casa o meu pai ajuda a minha mãe, mas só às vezes (...)” (p.13:ln.7)
	0	1	1
	3	10	13

O anexo VII apresenta a “árvore” do termo pivô “raparigas & rapazes”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo em análise, ao longo dos quatro grupos de foco.

4.1.2. Termo Pivô “adulto”

O termo “adulto” registou dezassete ocorrências no GF I (Quadro 4.1.2.1).

VI utilizou o termo “adultos” associado às características físicas dos mesmos, à descrição das suas ambições profissionais e receios futuros, assim como em fusão com o conceito de autoridade. É de salientar que VI ambiciona ser adulto para exercer mais autoridade e usufruir de uma maior liberdade de ação. Por outro lado, tem receio deste período de vida porque o associa à morte.

FA fez quatro referências ao termo, tendo começado por falar das suas ambições para a vida adulta. Também expôs o seu principal receio, que se prende com os assaltos a bancos, esclarecendo ainda que tem receio das abordagens de adultos desconhecidos.

DA, à semelhança de VI, demonstra uma grande vontade em tornar-se adulto, alegando que dessa forma poderia agir com mais liberdade e autoridade. Refere-se também às suas ambições para a vida adulta e num outro domínio, utiliza a reformulação “pessoa” para explicar que se deve ter precauções relativamente a adultos desconhecidos.

IN apenas faz uma intervenção sobre este tópico para expor a sua ambição profissional.

MA também só usou o termo uma vez, associando-o a ambições fisionómicas e profissionais.

RU fez três participações subordinadas ao termo “adulto”, tendo começado por expressar a sua ambição de se tornar um homem alto e um grande futebolista. Quando confrontado com a hipótese de ser convidado por um adulto desconhecido para passear, RU começa por dizer que não aceitava o convite, mas admite que se esse adulto lhe oferecesse algo já aceitaria.

Quadro 4.1.2.1: Ocorrência do termo pivô “adulto”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GFI.

Aluno/a	“Adulto”	Reformulações	Significados a partir do contexto
VI	Adultos, 1 p.15:ln.7 Adulto, 2 p.18:ln.15	Crescer, 1 p.15:ln.31	Associado a: - <u>características físicas (diferenças entre adultos e crianças)</u> , 1 “Os adultos têm mais pelos.” (p.15:ln.7) - <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando for adulto eu gostava de ser pintor.” (p.18:ln.15) - <u>receios futuros (medo da morte)</u> , 1 “Tenho medo de crescer e morrer.” (p.15:ln.31) - <u>autoridade</u> , 1 “Eu também quero ser adulto... podia mandar na escola toda.” (p.17:ln.14)
	3	1	4
FA	Adulta, 1 p.15:ln.10	Crescer, 1 p.15:ln.24 Eles, 1 p.15:ln.29 Pessoa, 1 p.16:ln.6	Associado a: - <u>ambições fisionómicas e profissionais</u> , 2 (p.15:ln.10; p.15:ln.24) “Eu, quando crescer, gostava de ser alta e gostava de ser bancária como a minha mãe.” (p.15:ln.24) - <u>receios futuros (assaltos)</u> , 1 “O que mais me assusta é que eles assaltem os sítios, que assaltem os bancos.” (p.15:ln.29) - <u>atitudes perante um adulto desconhecido</u> , 1 “Eu tinha medo porque essa pessoa podia ser brava eee (...).” (p.16:ln.6)
	1	3	4
DA	Adulto, 2 p.17:ln.13 p.17:ln.15	Crescer, 1 p.15:ln.19 Pessoa, 1 p.16:ln.21	Associado a: - <u>ambições fisionómicas e profissionais</u> , 1 “(...) crescer gostava de ser grande e gostava de ser futebolista, o maior da minha equipa.” (p.15:ln.19) - <u>medo de um adulto desconhecido</u> , 1 “Mas a pessoa podia fingir que era nossa amiga, mas não era.” (p.16:ln.21)

			- <u>autoridade / liberdade</u> , 2 (p.17:ln.13; p.17:ln.15) “Aos sete anos não, mas é que era bom... já era adulto!” (p.17:ln.13)
	2	2	4
IN		Crescer, 1 p.15:ln.22	Associado a <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando crescer gostava de ser professora.” (p.15:ln.22)
	0	1	1
MA	Adulta, 1 p.15:ln.23		Associado a <u>ambições fisionómicas e profissionais</u> , 1 “Eu gostava de ser uma adulta do tamanho da minha mãe e de ser cabeleireira e fotógrafa.” (p.15:ln.23)
	1	0	1
RU	Adulto, 1 p.15:ln.26	Desconhecido, 1 p.16:ln.13 Dele, 1 p.16:ln.20	Associado a: - <u>ambições fisionómicas e profissionais</u> , 1 “Quando for adulto gostava de ser alto e ser futebolista como o Daniel.” (p.15:ln.26) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 2 “Se o desconhecido oferecesse gomas eu ia.” (p.16:ln.13) “Não. Se soubesse o nome dele já não tinha medo.” (p.16:ln.20)
	1	2	3
	8	9	17

No GF II, o termo “adulto” totalizou vinte e duas ocorrências (Quadro 4.1.2.2).

MO referiu-se-lhe dizendo que é necessário ter precauções perante adultos desconhecidos, pois estes podem ter atitudes maldosas. Numa perspetiva diferente, afirmou que “os adultos fazem sexo” e escolheu este critério para mostrar uma diferença entre as crianças e os adultos. Para além disso, descreveu os adultos como sendo “mais fortes” do que as crianças. Nas duas últimas intervenções, disse a sua principal ambição para a vida adulta, bem como o seu maior medo.

IR iniciou a utilização do termo afirmando que, perante um adulto desconhecido, mantinha uma postura de ignorância, não acedendo a nenhum pedido feito por essa pessoa. Posteriormente, salientou a enorme vontade que tem de constituir uma grande família, alegando que dessa forma seria uma adulta mais acarinhada/amada. Por último, associou o termo “adultos” à reprodução, defendendo que só deveria ser possível as pessoas reproduzirem-se depois dos vinte anos.

AL fez duas referências ao termo, servindo a primeira para explicar que perante a abordagem de um adulto desconhecido ela “fugia dele”, e a segunda para declarar que pretende ser “manequim” quando for adulta.

IS foi quem recorreu ao termo com mais frequência, apresentado sete ocorrências. Começou por distinguir os adultos das crianças, afirmando que os primeiros são mais desenvolvidos do que os segundos. Depois explicitou as suas ambições profissionais. A aluna disse ainda que o seu maior receio para a vida adulta consistia em não ter dinheiro para pagar as dívidas. Para além disso, a aluna também mencionou o receio de sofrer um aborto. Por último, e à semelhança de IR, associou a reprodução à vida adulta, explicando que a maioridade é que permite a gravidez.

ME apenas usou uma vez este termo, para dizer o que gostaria de ser quando adulta.

Quadro 4.1.2.2: Ocorrência do termo pivô “adulto”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Adulto”	Reformulações	Significados a partir do contexto
MO	Adultos, 2 p.14:ln.12 p.14:ln.28 Adulta, 2 p.17:ln.5 p.18:ln.3	Pessoa, 1 p.12:ln.21 For grande, 1 p.18:ln.1	Associado a: - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 “Porque uma pessoa que nós não conhecemos de lado nenhum pode-nos fazer mal.” (p.12:ln.21) - <u>sexo</u> , 1 “Os adultos fazem sexo.” (p.14:ln.12) - <u>características físicas</u> , 1 “Os adultos são mais fortes.” (p.14:ln.28) - <u>ambições profissionais</u> , 2 (p.17:ln.5; p.18:ln.1) “Eu quando for adulta queria ser cantora, dançarina e atriz.” (p.17:ln.5) - <u>receios futuros (morte)</u> , 1 “Quando for adulta, e se eu tiver filhos, tenho medo que o meu marido morra.” (p.18:ln.3)
	4	2	6
IR	Adulta, 1 p.17:ln.12 Adultos, 2 p.19:ln.2 p.19:ln.20 Adulto, 1 p.19:ln.11	Ele, 2 p.13:ln.2 p.13:ln.4	Associado a: - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 2 (p.13:ln.2; p.13:ln.4) “Não falava com ele, nem ia a lado nenhum.” (p.13:ln.2) - <u>ambições ao nível familiar</u> , 1 “Quando for adulta gostava muito de fazer uma família muito grande, com muitos filhos.” (p.17:ln.12) - <u>reprodução</u> , 2 (p.19:ln.2; p.19:ln.11) “Eu acho que só devíamos ter filhos depois dos vinte anos. Porque depois dos vinte anos já somos adultos.” (p.19:ln.2) - <u>adolescência (desenvolvimento do sistema reprodutor)</u> , 1 “Mas os adolescentes já são quase do mesmo jeito que os adultos.” (p.19:ln.20)
	4	2	6
AL	Adulta, 1 p.17:ln.7	Dele, 1 p.13:ln.6	Associado a: - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 “Eu fugia dele.” (p.13:ln.6) - <u>ambições profissionais</u> , 1 “Eu, em adulta, queria ser manequim.” (p.17:ln.7)
	1	1	2
IS	Adultos, 4 p.14:ln.14 p.14:ln.25 p.14:ln.29 p.18:ln.19 Adulta, 3 p.17:ln.14 p.17:ln.26 p.18:ln.4		Associado a: - <u>características físicas</u> , 3 (p.14:ln.14; p.14:ln.25; p.14:ln.29) “Os adultos são mais desenvolvidos do que as crianças.” (p.14:ln.25) - <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando for adulta gostava de ser cantora, maquilhadora, ahhh... como é que se diz? Atriz, dançarina, cabeleireira, ahhh... muita coisa.” (p.17:ln.14) - <u>receios futuros (receios económicos)</u> , 1 “Assusta-me não ter dinheiro, quando for adulta.” (p.17:ln.26) - <u>receios futuros (gravidez)</u> , 1 “A mim, o que mais me assusta quando for adulta, também é perder o bebé (...).” (p.18:ln.4) - <u>reprodução</u> , 1 “Porque já somos adultos e já somos maiores de idade e já podemos engravidar.” (p.18:ln.19)
	7	0	7
ME	Adulta, 1 p.17:ln.23		Associado a <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando for adulta gostava de ser médica.” (p.17:ln.23)

	1	0	1
	17	5	22

O GF III somou dezassete referências ao termo “adulto” (Quadro 4.1.2.3).

AF afirmou que os adultos são mais sábios do que as crianças, deixando subentendido na sua participação o facto de o tempo ser favorável à aquisição de aprendizagens. Numa segunda participação, disse que a sua maior ambição para a vida adulta era tornar-se num “*super-herói*”, embora tenha reconhecido que estes são irreais.

JA, nas suas intervenções, começou por reiterar a opinião de AF no que concerne ao facto dos adultos serem mais sábios. Depois explicou as suas principais ambições e os seus principais receios para a vida adulta.

HE fez a sua primeira intervenção no âmbito das diferenças entre os adultos e as crianças, alegando que “*nem todos os adultos são maiores do que as crianças*”. Continuou a sua participação expondo as suas ambições e receios para a vida adulta. Por fim, explicou que se fosse convidado por um adulto desconhecido para passear, só aceitava o convite se tivesse a companhia de alguém confiável.

LU começou por proferir o termo “adultos” em associação com o consumo de álcool, diferenciando assim as crianças dos adultos. Mais tarde, e em analogia com HE e JA, também disse que o seu maior receio para a vida adulta se prende com o “*medo de morrer*”. Na última intervenção, afirmou que não aceitaria nenhum convite feito por um adulto desconhecido, alegando que esse adulto poderia “*fazer mal*”.

HU só utilizou o termo “adulto” uma vez, para expressar o seu desejo de se tornar “*futebolista*”.

HO expôs, em primeiro lugar, a sua ambição profissional. Porém, foi perceptível que a sua intervenção tinha um intuito de provocar risos entre os colegas, pelo que não pode ser encarada com seriedade. Voltou a usar o termo no âmbito da reprodução, associando a palavra “adulto” à impossibilidade dos homens e das crianças engravidarem. Por último, explicou que ignoraria qualquer convite de um adulto estranho, alegando que se o aceitasse poderia ser raptado.

Quadro 4.1.2.3: Ocorrência do termo pivô “adulto”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Adulto”	Reformulações	Significados a partir do contexto
AF	Adultos, 1 p.5:ln.19 Adulto, 1 p.6:ln.22		Associado a: - <u>conhecimento / sabedoria</u> , 1 “Os adultos são mais velhos e sabem mais coisas, nós somos mais novos e não sabemos tantas coisas.” (p.5:ln.19) - <u>ambições futuras</u> , 1 “Eu, quando for adulto, gostava de ser um super-herói (...).”

			(p.6:ln.22)	
	2	0		2
JA	Adulto, 1 p.6:ln.13	Ela, 1 p.5:ln.25 Crescer, 1 p.7:ln.7	Associado a: - <u>conhecimento / sabedoria</u> , 1 “A minha avó também mora comigo e eu aprendo muito, mesmo muito, com ela.” (p.5:ln.25) - <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando for adulto gostava de ser voleibolista profissional e se não der gostava de trabalhar com crianças.” (p.6:ln.13) - <u>receios futuros (morte)</u> , 1 “Quando penso que vou crescer o que mais me assusta é morrer, completamente...” (p.7:ln.7)	
	1	2		3
HE	Adultos, 1 p.5:ln.29 Adulto, 3 p.6:ln.5 p.6:ln.24 p.6:ln.30	Pessoa, 1 p.21:ln.5	Associado a: - <u>características físicas (nanismo)</u> , 1 “(.) nem todos os adultos são maiores do que as crianças (...).” (p.5:ln.29) - <u>ambições profissionais</u> , 2 (p.6:ln.5; p.6:ln.24) “Bem, em adulto eu gostava de ser design e também gostava de ser futebolista.” (p.6:ln.24) - <u>receios futuros (morrer)</u> , 1 “O que mais me assusta quando for adulto é a maneira como vou morrer.” (p.6:ln.30) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 “(.) aceitava, mas ia na companhia de uma pessoa já conhecia.” (p.21:ln.5)	
	4	1		5
LU	Adultos, 1 p.6:ln.3 Adulto, 1 p.7:ln.23	Desconhecido, 1 p.20:ln.30	Associado a: - <u>consumo de álcool</u> , 1 “(.) os adultos bebem álcool.” (p.6:ln.3) - <u>receios futuros (morte)</u> , 1 “(.) quando for adulto vou ter medo de morrer e ir para o cemitério ou para o inferno.” (p.7:ln.23) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 “Não ia, porque o desconhecido pode-nos fazer mal.” (p.20:ln.30)	
	2	1		3
HU	Adulto, 1 p.6:ln.7		Associado a <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando for adulto gostava de ser futebolista.” (p.6:ln.7)	
	1	0		1
HO	Adulto, 2 p.6:ln.22 p.16:ln.21	Ele, 1 p.20:ln.28	Associado a: - <u>ambições profissionais</u> , 1 “Em adulto gostava de ser um trolha.” (p.6:ln.22) - <u>reprodução (impossibilidade de engravidar)</u> , 1 “Eu não sou adulto e sou homem.” (p.16:ln.21) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 “(.) pode ser mentira e ele pode-me raptar.” (p.20:ln.28)	
	2	1		3
	12	5		17

O termo “adulto” também teve dezassete referências no GF IV (Quadro 4.1.2.4) .

TE utilizou três vezes o termo. Uma para explicar que rejeitava qualquer convite feito por um adulto desconhecido, justificando a sua decisão com o facto de não o conhecer, nem ter confiança nele. Noutra intervenção associou-o a responsabilidade para diferenciar os adultos das crianças e,

neste domínio especificou as preocupações profissionais e financeiras. Outro critério que utilizou para distinguir os adultos das crianças foi a teimosia, tendo alegado que *“as crianças são mais teimosas”*. No entanto, foi prontamente contrariada por JU que defendeu exatamente o contrário.

JU, apesar de ter contrariado TE no que concerne ao critério da teimosia, concordou com a colega no que respeita à atribuição de maiores responsabilidades aos adultos. Noutras participações, disse que quando fosse adulta ambicionava ser *“historiadora”*, mas receava não conseguir cumprir com as suas obrigações financeiras. Por último, associou uma eventual interpelação por parte de um adulto desconhecido aos perigos do rapto, tendo mesmo mencionado o uso de drogas nessas situações.

DI referiu que quando fosse adulto desejava *“continuar estudante”*, embora no seu discurso tenha admitido que gosta de estar na escola mas não gosta de estudar. Numa segunda intervenção, mostrou a sua admiração (e até incompreensão) perante uma imagem divulgada pela televisão, onde constava um *“homem adulto grávido”*. Na sua última referência ao termo explicou que ignorava qualquer convite de um adulto desconhecido/estranho, alegando questões de confiança.

JO começou por utilizar o critério das doenças para distinguir os adultos das crianças. Associou também os adultos a uma maior liberdade e autonomia. Depois, confessou que em adulto ambicionava *“ser importante”*, tendo explicado que queria ser uma pessoa reconhecida e famosa. Num outro âmbito, disse que as crianças não devem aceitar convites e presentes de desconhecidos.

HL apenas se referiu ao termo *“adulto”* uma vez, para expor o seu desejo de se tornar *“o melhor jogador do mundo de xadrez e futebol”*.

Quadro 4.1.2.4: Ocorrência do termo pivô *“adulto”*, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Adulto”	Reformulações	Significados a partir do contexto
TE	Adultos, 2 p.4:ln.27 p.5:ln.16	Ele, 1 p.24:ln.16	Associado a: - <u>papeis sociais / responsabilidade</u> , 1 <i>“Os adultos têm que ter mais preocupações do que as crianças.”</i> (p.4:ln.27) - <u>atitudes (menor teimosia dos adultos em comparação com as crianças)</u> , 1 <i>“As crianças são mais teimosas do que os adultos.”</i> (p.5:ln.16) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 <i>“Dizia que não, porque não conheço e ele podia fazer...”</i> (p.24:ln.16)
	2	1	3
JU	Aultos, 2 p.4:ln.31 p.5:ln.18 Adulta, 2 p.6:ln.12 p.7:ln.10	Eles, 1 p.24:ln.30	Associado a: - <u>papeis sociais / responsabilidade</u> , 1 <i>“(...) os adultos têm que ter mais responsabilidades (...)”</i> (p.4:ln.31) - <u>atitudes / teimosia dos adultos</u> , 1 <i>“Eu acho que os adultos são mais teimosos.”</i> (p.5:ln.18) - <u>ambições profissionais</u> , 1 <i>“Quando for adulta eu gostava de ser historiadora.”</i> (p.6:ln.12) - <u>receios futuros (receios económicos)</u> , 1

			“Quando for adulta tenho medo de não conseguir pagar as dívidas todas.” (p.7:ln.10) - <u>adulto desconhecido (rapto)</u> , 1 “(...) eles conseguem raptar-nos mais rapidamente... outras vezes podem dar droga e nós desmaiamos.” (p.24:ln.30)	
	4	1		5
DI	Adulto, 2 p.6:ln.16 p.19:ln.26	Ele, 2 p.24:ln.23 p.24:ln.25	Associado a: - <u>ambições profissionais</u> , 1 “Quando for adulto quero continuar estudante.” (p.6:ln.16) - <u>reprodução (homem grávido)</u> , 1 “Ouvi dizer que um homem adulto pode ter um bebé na barriga.” (p.19:ln.26) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 2 (p.24:ln.23; p.24:ln.25) “Olha... não ia com ele.” (p.24:ln.23)	
	2	2		4
JO	Adultos, 2 p.5:ln.14 p.5:ln.21 Adulto, 1 p.6:ln.6	O, 1 p.25:ln.3	Associado a: - <u>doenças</u> , 1 “Os adultos começam a ter doenças.” (p.5:ln.14) - <u>liberdade</u> , 1 “Os adultos têm mais idade e podem sair em sítios onde as crianças não podem (...)” (p.5:ln.21) - <u>ambições para a vida adulta</u> , 1 “Quando for adulto... eu gostava de... não era de poder salvar pessoas... eu gostava de ser importante.” (p.6:ln.6) - <u>atitude perante um adulto desconhecido</u> , 1 “Acho que, só por causa de nos dar gomas ou outra coisa parecida, não devemos ir... nem que fosse um vizinho, porque nós não o conhecemos (...)” (p.25:ln.3)	
	3	1		4
HL	Adulto, 1 p.6:ln.4		Associado a <u>ambição profissional</u> , 1 “Quando for adulto gostava de ser o melhor jogador do mundo, de xadrez e de futebol.” (p.6:ln.4)	
	1	0		1
	12	5		17

O anexo VIII apresenta a “árvore” do termo pivô “adulto”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo em análise, ao longo dos quatro grupos de foco.

4.1.3. Termo Pivô “família”

No GF I o termo “família” teve vinte e quatro ocorrências (Quadro 4.1.3.1).

MA recorreu três vezes ao termo para declarar que apenas os casais heterossexuais constituem família. Desta forma, tende a negar a possibilidade de casais homossexuais e de famílias monoparentais constituírem uma família, visto que nestas circunstâncias não existe um pai e uma mãe.

FA referiu cinco vezes o termo “família(s)” e uma vez a reformulação “filha”, para defender a ideia de que os casais homossexuais, à semelhança dos casais heterossexuais, podem constituir uma família, porque o importante é que gostem um dos outros. Esta ideia foi convictamente defendida

pela aluna em três situações similares. Contudo, quando associou o termo “família” ao divórcio, notou-se alguma confusão: se por um lado defendeu que “há famílias que são separadas”, por outro lado mencionou que um casal separado não constitui uma família.

VI utilizou seis vezes o termo “família”, alegando que os casais heterossexuais e os casais divorciados constituem uma família. Note-se que VI é o único elemento deste grupo que é filho de pais divorciados (como ele próprio referiu ao longo da discussão). No que concerne aos casais homossexuais, defendeu que estes não podem constituir uma família, porque não compreendem um elemento do sexo masculino e outro do sexo feminino.

DA apresentou uma argumentação muito semelhante a MA, na medida em que defendeu os mesmos pressupostos. Através de seis alusões ao termo “família”, defendeu, com afinco, o facto de ser necessário um pai e uma mãe para se constituir uma família. Assim, negou perentoriamente a possibilidade da monoparentalidade e homossexualidade estarem na base de uma família.

Ao contrário da maioria dos colegas, IN recorreu duas vezes ao termo “família” para defender que os casais homossexuais também podem criar uma família. Associou-se assim a FA, a única aluna que até ao momento partilhava dessa ideia.

Por último, RU utilizou apenas uma vez o termo “família” para afirmar que os casais heterossexuais constituem uma família.

Quadro 4.1.3.1: Ocorrência do termo pivô “família”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Família”	Reformulações	Significados a partir do contexto
MA	Família, 3 p.9:ln.16 p.12:ln.12 p.13:ln.18		Associado a: - <u>famílias biparentais</u> , 1 “A minha família é toda igual.” (p.9:ln.16) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “Concordo com o Daniel, não são uma família.” (p.12:ln.12) - <u>famílias monoparentais</u> , 1 “Uma mãe e o filho não são uma família.” (p.13:ln.18)
	3	0	3
FA	Famílias, 1 p.9:ln.21 Família, 4 p.9:ln.23 p.12:ln.14 p.12:ln.27 p.13:ln.23	Filha, 1 p.12:ln.5	Associado a: - <u>divórcio</u> , 2 (p.9:ln.21; p.13:ln.23) “Mas também há famílias que são separadas. Não são todas iguais.” (p.9:ln.21) “Não é uma família porque a mãe está separada do pai.” (p.13:ln.23) - <u>famílias biparentais</u> , 1 “Mas a minha família é toda junta.” (p.9:ln.23) - <u>casais homossexuais</u> , 3 (p.12:ln.5; p.12:ln.14; p.12:ln.27) “(…) se são gays também é uma família.” (p.12:ln.14)
	5	1	6
VI	Família, 6 p.9:ln.25 p.9:ln.30 p.10:ln.1 p.12:ln.13		Associado a: - <u>casais heterossexuais</u> , 2 (p.9:ln.25; p.12:ln.29) “Uma família. É um homem, uma mulher e um bebé... e um cão.” (p.12:ln.29) - <u>divórcio</u> , 3 (p.9:ln.30; p.10:ln.1; p.13:ln.16)

	p.12:ln.29 p.13:ln.16		“Não deixam de ser uma família.” (p.10:ln.1) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “(…) não são uma família.” (p.12:ln.13)	
	6	0		6
DA	Família, 6 p.10:ln.3 p.12:ln.7 p.12:ln.9 p.12:ln.25 p.13:ln.5 p.13:ln.14		Associado a: - <u>casais heterossexuais</u> , 3 (p.10:ln.3; p.13:ln.5; p.13:ln.14) “É uma família, porque na imagem está muita gente. Tem aí o pai, a mãe, os filhos, os avós...” (p.13:ln.14) - <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.12:ln.7; p.12:ln.25) “Não, não! Não é uma família, porque na imagem só estão duas mulheres e uma criança... falta o pai.” (p.12:ln.25) - <u>famílias monoparentais</u> , 1 “A imagem tem o pai mas a mãe não está aí, por isso não é uma família.” (p.12:ln.9)	
	6	0		6
IN	Família, 2 p.12:ln.18 p.12:ln.22		Associado a <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.12:ln.18; p.12:ln.22) “São uma família, concordo com a Fátima.” (p.12:ln.18)	
	2	0		2
RU	Família, 1 p.13:ln.2		Associado a <u>casais heterossexuais</u> , 1 “É uma família.” (p.13:ln.2)	
	1	0		1
	23	1		24

No GF II o termo “família” teve vinte e oito ocorrências, tendo sido o grupo que utilizou o referido termo com mais frequência (Quadro 4.1.3.2).

IR utilizou seis vezes o termo em análise. Numa dessas referências, defendeu a ideia de que a família é um grupo de pessoas que se protegem e ajudam mutuamente. Numa outra alusão, demonstrou uma enorme vontade em constituir uma família numerosa pois, segundo a aluna, quanto maior for a sua família mais carinho e proteção terá. Neste sentido, a aluna referiu também que a condição necessária para que um grupo de pessoas constitua uma família é a existência de amor. Assim, ao longo de toda a sua argumentação, defendeu a ideia de que os casais homossexuais podem constituir uma família, porque este termo não se prende unicamente com questões de género, mas sim com afetos.

MO fez cinco referências ao termo “família”, começando por afirmar que as pessoas mais importantes na sua vida são as que pertencem à sua família. Também defendeu a ideia de que quer os casais heterossexuais, quer os casais homossexuais são uma família. No entanto, ao longo do seu discurso os termos “mãe” e “pai” apareceram sempre contidos no termo “família”. Abordou ainda o termo no âmbito do divórcio, explicando que a ausência de um dos membros do casal pode conduzir à separação do mesmo. Por último, a aluna utilizou o termo para descrever os papéis sociais intrínsecos aos membros do casal. Afirmou que o pai deve trabalhar para sustentar a família, enquanto a mãe deve ficar em casa a cuidar dos filhos. Curiosamente, tal situação não se reflete na sua família, uma vez que os seus pais são ambos profissionalmente ativos.

IS foi quem recorreu mais vezes (nove) ao termo “família”. A aluna começou por explicar que uma família só se constitui como tal, se houver amor e união entre as pessoas. Desta forma, considerou que os casais heterossexuais e homossexuais podem constituir uma família, logo que se amem. Também no que concerne à monoparentalidade, IS defendeu que a união de mãe e filha/o (ou pai e filha/o) pode definir uma família, salientando a existência de afetos como condição basilar para a formação de uma família. Neste âmbito, importa realçar o facto de a aluna viver unicamente com a mãe, sem manter relações como o pai. Desta situação brota naturalmente a ambição que a aluna tem de constituir uma “*família grande*”. Por último, IS recorre ao termo “família” para descrever a influência que esta pode ter no divórcio dos casais. Neste sentido, conta que a empatia entre a família do homem e a da mulher pode conduzir à separação do casal. Para além disso, refere que questões de doença num dos membros do casal, pode levar o outro membro a pedir o divórcio.

AL foi quem menos proferiu o termo “família(s)”, tendo-o feito apenas três vezes. Recorreu a este termo para discordar das restantes colegas e negar que casais homossexuais possam constituir uma família, uma vez que eles não podem reproduzir-se entre si. A aluna também utilizou o termo em análise para abordar a questão da violência familiar.

ME utilizou cinco vezes o termo “família” para reiterar a ideia partilhada pela maioria das suas colegas, na medida em que defendeu que quer os casais heterossexuais, quer os casais homossexuais podem criar uma família. As ideias desta aluna resumiram-se, em grande medida, à concordância com a maioria das colegas.

Quadro 4.1.3.2: Ocorrência do termo pivô “família”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Família”	Reformulações	Significados a partir do contexto
IR	Família, 6 p.17:ln.12 p.23:ln.20 p.24:ln.5 p.24:ln.21 p.24:ln.31 p.25:ln.22		Associado a: - <u>famílias grandes/numerosas</u> , 2 (p.17:ln.12; p.25:ln.22) “Eu gostava muito de fazer uma família muito grande, com muitos filhos.” (p.17:ln.12) - <u>proteção e ajuda</u> , 1 “Uma família é uma coisa que nos protege e que nos ajuda.” (p.23:ln.20) - <u>comportamento das famílias</u> , 1 “Algumas famílias têm muita etiqueta e são muito certinhas e outras não.” (p.24:ln.5) - <u>casais homossexuais (são considerados uma família)</u> , 2 (p.24:ln.21; p.24:ln.31) “Eu acho que se os dois homens se amam e se são gays... tudo bem, podem ser uma família!” (p.24:ln.21)
	6	0	6
MO	Família, 5 p.22:ln.2 p.23:ln.26 p.24:ln.13 p.26:ln.11		Associado a: - <u>importância da família</u> , 1 “As pessoas mais importantes da minha vida são a minha família (...).” (p.22:ln.2) - <u>membros de uma família</u> , 1

	p.27:ln.26		<i>"Para mim uma família é ter pais, ter filhos, ter muitas vezes animais, hummm... ter tios, ter avós."</i> (p.23:ln.26) - <u>casais homossexuais (são considerados uma família)</u> , 1 <i>"Sim, são uma família."</i> (p.24:ln.13) - <u>divórcio</u> , 1 <i>"(...) o marido dessa mulher fica farto de estar sempre com os filhos e a mulher nunca ligar à família (...)." (p.26:ln.11)</i> - <u>papéis sociais</u> , 1 <i>"Se eles tiverem filhos o homem tem que trabalhar para sustentar a família e a mulher tem que ficar em casa (...)." (p.27:ln.26)</i>	5	0	5
IS	Família, 9 p.23:ln.22 p.24:ln.13 p.24:ln.18 p.24:ln.30 p.25:ln.17 p.25:ln.24 p.25:ln.26 p.26:ln.4 p.26:ln.19		Associado a: - <u>união / gostar</u> , 1 <i>"Para mim uma família é quando as pessoas gostam muito umas das outras (...)." (p.23:ln.22)</i> - <u>casais homossexuais</u> , 3 (p.24:ln.13; p.24:ln.18; p.24:ln.30) <i>"Pode ser uma família porque gostam muito dessa criança e gostam muito um do outro."</i> (p.24:ln.18) - <u>famílias grandes/numerosas</u> , 1 <i>"Isso é uma família grande. Eu também quero ter assim uma família!" (p.25:ln.17)</i> - <u>casais heterossexuais</u> , 1 <i>"Isto também é uma família."</i> (p.25:ln.24) - <u>famílias monoparentais</u> , 1 <i>"Pode ser uma família pequenina mas gostam muito uma da outra."</i> (p.25:ln.26) - <u>uma só pessoa não é uma família</u> , 1 <i>"Há uma coisa que não é uma família. Se formos só uma pessoa sempre sempre (...)." (p.26:ln.4)</i> - <u>desentendimentos e separação /divórcio</u> , 1 <i>"(...) a família dele não gosta da minha, nem a minha da dele... depois eu tenho uma filha e fico com uma doença e ele deixa-me (...)." (p.26:ln.19)</i>	9	0	9
AL	Famílias, 1 p.24:ln.2 Família, 2 p.24:ln.14 p.24:ln.16		Associado a: - <u>violência familiar</u> , 1 <i>"Não, algumas famílias são mais violentas e outras não."</i> (p.24:ln.2) - <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.24:ln.14; p.24:ln.16) <i>"Porque a filha não foi deles, foi dada, logo não são uma família."</i> (p.24:ln.16)	3	0	3
ME	Família, 5 p.24:ln.8 p.24:ln.23 p.25:ln.13 p.25:ln.20 p.25:ln.29		Associado a: - <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.24:ln.8; p.24:ln.23) <i>"É uma família de gays."</i> (p.24:ln.8) - <u>casais heterossexuais</u> , 3 (p.25:ln.13; p.25:ln.20; p.25:ln.29) <i>"Aqui são muitas famílias."</i> (p.25:ln.20)	5	0	5
	28	0		28	0	28

O GF III proferiu o termo "família" por vinte vezes (Quadro 4.1.3.3).

JA começou por abordar este termo, no sentido de valorizar a sabedoria dos membros mais velhos da família, salientando que aprende muito com a sua avó. Num segundo momento, recorreu ao termo para valorizar a necessidade de estabilidade e união entre os membros da família. Assim,

defende que os casais homossexuais, bem como os heterossexuais, podem definir-se como uma família, visto que, segundo ele, o afeto é a principal condição para se poderem intitular como tal.

HO começou por utilizar o termo “família” para salientar a necessidade de estabilidade, compreensão e respeito entre pais e filhos, de modo a que estes não se “zanguem”, nem sejam “malcriados”. Noutro contexto, HO recorreu ao termo em análise para referir que “dois gays não são uma família”, negando a possibilidade dos casais homossexuais poderem constituir uma família, ao contrário do que se verifica com os casais heterossexuais que, de acordo com o aluno, são, naturalmente, uma família.

HU utilizou o termo apenas uma vez, para dizer que “uma família é ter pais e avós”. O aluno não teve mais nenhuma intervenção neste âmbito, mostrando-se pouco motivado para participar na discussão.

HE referiu o termo “família” cinco vezes. Começou por dizer que uma família é “conhecimento, aprendizagem, reunião e ajuda”. Posteriormente, utilizou o termo para afirmar que um casal heterossexual constitui uma família, mas já no que concerne a casais homossexuais não fez qualquer tipo de comentário. Utilizou ainda o termo em estudo para referir-se aos papéis sociais, atribuindo as mesmas responsabilidades ao homem e à mulher na educação dos filhos.

LU mencionou o termo “família” três vezes, defendendo convictamente que uma família tem que viver toda junta e tem que ser constituída por um pai e uma mãe. Também não aceitou que a homossexualidade e a monoparentalidade sejam condições válidas para a criação de uma família.

AF utilizou o termo “família” apenas duas vezes “. Fê-lo para afirmar que uma família só se pode denominar como tal se os seus membros forem “bons uns para os outros”, independentemente de esta ser constituída pelo pai e pela mãe, ou só por um deles, aceitando assim as famílias monoparentais.

Quadro 4.1.3.3: Ocorrência do termo pivô “família”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Família”	Reformulações	Significados a partir do contexto
JA	Família, 4 p.5:ln.26 p.10:ln.28 p.11:ln.31 p.13:ln.7		Associado a: - <u>sabedoria dos membros mais velhos da família</u> , 1 “Da minha família ela é a pessoa mais velha e eu aprendo muito com ela.” (p.5:ln.26) - <u>estabilidade / união (“condições”)</u> , 1 “(…) não tiver as mínimas condições para mim não é uma família.” (p.10:ln.28) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “(…) mesmo sendo gays podem ser e ter uma família.” (p.11:ln.31) - <u>casais heterossexuais</u> , 1 “Eu concordo que isto seja uma família.” (p.13:ln.7)
	4	0	4
HO	Família, 5		Associado a:

	p.9:ln.30 p.10:ln.23 p.10:ln.19 p.11:ln.21 p.12:ln.29		- <u>estabilidade / união</u> (“condições”), 3 (p.9:ln.30; p.10:ln.23; p.10:ln.19) “Uma família é ter pais que não se zanguem... e que não tenham filhos malcriados.” (p.10:ln.23) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “Não, dois gays não são uma família.” (p.11:ln.21) - <u>casais heterossexuais</u> , 1 “Para mim isto é uma família.” (p.12:ln.29)	5	0	5
HU	Família, 1 p.10:ln.18		Associada a <u>existência de pais e avós</u> , 1 “Uma família é ter pais e avós.” (p.10:ln.18)	1	0	1
HE	Família, 5 p.10:ln.25 p.11:ln.14 p.12:ln.13 p.13:ln.18 p.14:ln.9		Associado a: - <u>conhecimento, aprendizagem, reunião e ajuda</u> , 2 (p.10:ln.25; p.11:ln.14) “Eu acho que para mim uma família é: conhecimento, aprendizagem, reunião e ajuda.” (p.10:ln.25) - <u>casais heterossexuais</u> , 2 (p.12:ln.13; p.13:ln.18) “É uma família, na verdade (...).” (p.12:ln.13) - <u>papéis sociais</u> , 1 “Na minha opinião eu acho que numa família o homem e a mulher, se tiverem filhos, têm que tratar bem dos seus filhos (...).” (p.14:ln.9)	5	0	5
LU	Família, 3 p.11:ln.1 p.12:ln.9 p.13:ln.15		Associado a: - <u>união</u> , 1 “(...) uma família vive toda junta, não se separam (...).” (p.11:ln.1) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “Não é uma família, porque são duas mulheres e na outra eram dois homens.” (p.12:ln.9) - <u>famílias monoparentais</u> , 1 “Não, não é uma família.” (p.13:ln.15)	3	0	3
AF	Família, 2 p.11:ln.6 p.13:ln.13		Associado a: - <u>bondade / respeito</u> , 1 “Uma família? Deixa ver... Os pais serem bons para os filhos. Uma verdadeira família tem que ser boa uns para os outros (...).” (p.11:ln.6) - <u>famílias monoparentais</u> , 1 “É, logo que elas não se deem mal é uma família.” (p.13:ln.13)	2	0	2
		20	0	20		

O GF IV foi o que apresentou menos referências (catorze) ao termo “família” (Quadro 4.1.3.4).

JU foi quem utilizou o termo “família(s)” mais vezes, totalizando seis referências. No seu discurso, utilizou o termo para classificar as famílias segundo o critério da união, dizendo que umas famílias “nunca estão juntas” e outras “são muito chegadas”. Recorreu ainda ao termo para afirmar que apenas os casais heterossexuais constituem uma família, porque são os únicos capazes de originar descendentes do mesmo sangue. Assim, negou a possibilidade dos casais homossexuais formarem uma família.

HL só proferiu o termo “família” uma vez, no sentido de afirmar que os homossexuais não podem constituir uma família.

JO referiu-se ao termo “família” três vezes. Contrariou os colegas, defendendo convictamente que os casais homossexuais também podem ser considerados uma família, considerando as questões dos afetos (do “amor”) mais importantes do que as questões sanguíneas. Revelou também aceitar as famílias monoparentais e referiu a importância de se manter distância de desconhecidos, defendendo que só se deve dar confiança a pessoas da mesma família.

TE utilizou o termo “família(s)” três vezes. Primeiro aceitando a monoparentalidade e depois para negar a possibilidade dos casais homossexuais formarem uma família.

DI foi o único elemento do GF IV que não referiu o termo “família”.

Quadro 4.1.3.4: Ocorrência do termo pivô “família”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Família”	Reformulações	Significados a partir do contexto
JU	Famílias, 5 p.14:ln.28 Família, 4 p.15:ln.12 p.15:ln.16 p.16:ln.13 p.17:ln.12	Aquelas pessoas, 1 p.16:ln.19	Associado a: - <u>desunião / união das famílias</u> , 1 “Há muitas famílias que são separadas, que nunca estão juntas... e há outras que são muito chegadas, que se ajudam (...)” (p.14:ln.28) - <u>casais homossexuais</u> , 4 (p.15:ln.12; p.15:ln.16; p.16:ln.13; p.16:ln.19) “(...) não, porque aquelas três pessoas não têm o mesmo sangue.” (p.16:ln.19) - <u>casais heterossexuais</u> , 1 “É uma família com cinco filhos... e acho que é uma família porque são do mesmo sangue.” (p.17:ln.12)
	5	1	6
HL	Família, 1 p.15:ln.17		Associado a <u>casais homossexuais</u> , 1 “É um casal de gays, não é uma família.” (p.15:ln.17)
	1	0	1
JO	Família, 3 p.15:ln.24 p.17:ln.14 p.25:ln.4	Eles, 1 p.15:ln.22	Associado a: - <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.15:ln.22; p.15:ln.24) “(...) até pode ser do sangue de um francês, o que importa é o amor que eles sentem (...) podem ser uma família.” (p.15:ln.22) - <u>famílias monoparentais</u> , 1 “Uma mãe e uma filha... são uma família.” (p.17:ln.14) - <u>atitude perante um desconhecido</u> , 1 “(...) não é ninguém da nossa família e nós não o conhecemos para dar abusos para tanto...” (p.25:ln.4)
	3	1	4
TE	Famílias, 1 p.14:ln.28 Família, 2 p.15:ln.26 p.16:ln.10		Associado a: - <u>famílias monoparentais</u> , 1 “Há algumas famílias (...) que não têm pai e podem ter só mãe (...)” (p.14:ln.28) - <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.15:ln.26; p.16:ln.10) “(...) não são uma família.” (p.16:ln.10)
	3	0	3
12		2	14

O anexo IX apresenta a “árvore” do termo pivô “família”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo em análise, nos quatro grupos de foco.

4.1.4. Termo Pivô “amor & paixão”

No âmbito do termo “amor & paixão”, o GF I foi o que se mostrou menos participativo, tendo apenas contabilizado duas ocorrências (Quadro 4.1.4.1).

RU mostrou-se pouco à vontade para discutir questões relacionadas com o termo “amor & paixão”, referindo não saber o que é “*estar apaixonado*”.

FA utilizou o termo “*apaixona-se*” para explicar os motivos pelos quais as pessoas se apaixonam.

DA utilizou a reformulação “gosto” para associar o termo à amizade e ao afeto familiar.

Por último, IN utilizou a reformulação “gostar(am)” para explicar que os pais se voltaram a juntar porque ainda gostavam um do outro.

Neste tópico VI e MA não fizeram nenhuma referência.

4.1.4.1: Ocorrência do termo pivô “amor & paixão”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Amor & Paixão”	Reformulações	Significados a partir do contexto	
RU	Apaixonado, 1 p.6:ln.2		Associado a <u>desconhecimento do significado de paixão</u> , 1 “ <i>Não sei explicar o que é estar apaixonado.</i> ” (p.6:ln.2)	1
	1	0		
FA	Apaixona-se, 1 p.6:ln.12		Associado a <u>beleza e atitudes positivas</u> , 1 “ <i>Uma pessoa apaixonada-se quando gosta da maneira como a outra pessoa é e se ela for bonita.</i> ” (p.6:ln.12)	1
	1	0		
DA		Gosto, 1 p.6:ln.18	Associado a <u>gostar / amizade / família</u> “ <i>Eu gosto de uma pessoa tipo... por exemplo, a minha mãe... eu gosto muito dela porque ela é minha amiga (...)</i> ”(p.6:ln.18)	1
	0	1		
IN		Gostar(am), 1 p.10:ln.12	Associado a <u>gostar</u> , 1 “ <i>Porque gostaram outra vez um do outro.</i> ” (p.10:ln.12)	1
	0	1		
	2	2		4

O GF II registou a maior frequência do termo “amor & paixão”, tendo totalizado vinte menções (Quadro 4.1.4.2).

AL sustentou-se na palavra “gosto” para mostrar a sua admiração por muitos rapazes da escola. A aluna justificou o seu sentimento apoiando-se na beleza física dos colegas. Para além disso, diz que quando gosta de um rapaz fica com vontade de lhe dar beijinho, encarando esse gesto como uma manifestação de “paixão”. AL afirmou ainda que uma pessoa apaixonada fica “corada”.

IS interveio quatro vezes para discutir aspetos distintos do termo “amor & paixão”. Começou por associar o termo à felicidade, descrevendo que as pessoas apaixonadas têm um “brilho nos

olhos”. Depois, referiu-se a “*dar beijinhos na boca*”. Utilizou-o também para dizer que gostava dos mesmos rapazes que AL, à exceção de um colega. Porém, ao contrário de AL, associou o “gostar” mais a questões de amizade do que de beleza física.

MO apenas interveio uma vez e no sentido de explicar como é que se descobre que as pessoas estão apaixonadas: “*olhando nos olhos vê-se*”.

IR foi quem participou mais vezes neste tópico, somando nove referências. Começou por associar o termo “amor & paixão” aos sentimentos de ciúme e posse, relatando que quando uma pessoa não consegue gerir os seus sentimentos da melhor forma podem ocorrer situações de violência entre o casal. Prosseguiu salientando que, normalmente, as pessoas apaixonadas têm uma grande necessidade de estarem juntas. Afirmou ainda que a beleza física não é o mais importante para se gostar de alguém, salientando que o mais importante é a simpatia. Para além disso, associou o sentimento do amor ao sentimento de carinho. Por último, e numa perspetiva diferente, associou o termo amor a sexo.

ME mostrou-se muito tímida, não tendo apresentado nenhuma participação relacionada como o termo. Todavia, reagiu sempre às intervenções das colegas: sorria quando as colegas diziam gostar de rapazes; corava quando se pronunciava a palavra “sexo” e movia a cabeça no sentido afirmativo, mostrando concordar com determinadas intervenções, nomeadamente quando se associava o termo “amor & paixão” a amizade, carinho e empatia.

Quadro 4.1.4.2: Ocorrência do termo pivô “amor & paixão”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Amor & Paixão”	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL	Apaixonada, 2 p.5:ln.29 p.6:ln.29	Gosto, 4 p.4:ln.21 p.6:ln.18 p.8:ln.14 p.8:ln.27	Associado a: - <u>gostar</u> , 2 (p.4:ln.21; p.8:ln.14) “ <i>Eu gosto de muitos rapazes daqui da escola.</i> ” (p.4:ln.21) - <u>vergonha / timidez</u> , 2 (p.5:ln.29; p.6:ln.18) “ <i>(...) se estiver corada é porque está apaixonada.</i> ” (p.5:ln.29) - <u>beijinhos</u> , 1 “ <i>Eu quando estou apaixonada eu apetece-me dar um beijinho naquela bochecha boa.</i> ” (p.6:ln.29) - <u>beleza física (causa da paixão)</u> , 1 “ <i>Eu gosto deles, porque são todos bonitos professora!</i> ” (p.8:ln.27)
	2	4	6
IS	Apaixonados, 1 p.7:ln.28	Brilho, 1 p.6:ln.8 Gosto, 1 p.8:ln.18 Gostamos, 1 p.9:ln.1	Associado a: - <u>felicidade</u> , 1 “ <i>(...) tem um brilho nos olhos.</i> ” (p.6:ln.8) - <u>beijinhos</u> , 1 “ <i>Ah, já me lembro! Estar apaixonados é dar um beijinho na boca.</i> ” (p.7:ln.28) - <u>gostar</u> , 1 “ <i>Eu gosto das mesmas pessoas dela, só que não gosto do Pedro.</i> ” (p.8:ln.18)

			- <u>amizade</u> , 1 “Às vezes gostamos deles porque são muito amigos.” (p.9:ln.1)
	1	3	4
MO		Gosta, 1 p.6:ln.10	Associado a <u>carinho / empatia</u> , 1 “Olhando nos olhos vê-se que se gosta ou não.” (p.6:ln.10)
	0	1	1
IR	Apaixonado, 1 p.6:ln.25 Apaixonada, 1 p.7:ln.29 p.9:ln.19 Amorosa, 1 p.9:ln.5 Amor, 3 p.9:ln.22 p.9:ln.24 p.10:ln.5	Gosto, 1 p.6:ln.13 Gostar, 1 p.8:ln.21	Associado a: - <u>ciúmes / posse</u> , 2 (p.6:ln.13; p.8:ln.21) “(…) tem uma pessoa que gosta de mim e eu gosto de outra pessoa, então ela vai na violência... às vezes ela vai num outro caminho que não é muito bom.” (p.6:ln.13) - <u>proximidade entre as pessoas</u> , 2 (p.6:ln.25; p.9:ln.19) “Quando alguém está apaixonado quer aproximar-se da pessoa (…).” (p.6:ln.25) - <u>simpatia</u> , 1 “A pessoa não precisa de ser bonita para isso... ela também precisa de ser simpática, amorosa...” (p.9:ln.5) - <u>carinho</u> , 2 (p.7:ln.29; p.9:ln.23) “Amor por uma pessoa é amar ela, é ter um carinho por ela.” (p.9:ln.23) - <u>sexo</u> , 2 (p.9:ln.24; p.10:ln.5) “Fazer amor é... sexo.” (p.10:ln.5)
	7	2	9
	10	10	20

No GF III o termo “amor & paixão” somou apenas cinco ocorrências (Quadro 4.1.4.3).

JA começou por explicar que “o amor é ‘eu’ gostar como é uma pessoa em si (...)”, salientando que o “gostar” não se resume ao aspeto físico, mas também a questões psicológicas.

LU explicou o que é estar apaixonado, sustentando a sua explicação na palavra gostar e na vontade que as pessoas apaixonadas têm de ficar sempre juntas.

HE associou o sentimento do amor ao sentimento da amizade.

HO centrou a sua participação na explicação do que é o amor e das consequências da separação entre duas pessoas. Neste âmbito, revelou associar o amor à felicidade e a separação à infelicidade, através da metáfora que utilizou.

AF e HU não fizeram nenhuma alusão ao termo “amor & paixão”.

Quadro 4.1.4.3: Ocorrência do termo pivô “amor & paixão”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Amor & Paixão”	Reformulações	Significados a partir do contexto
JA	Amor, 1 p.15:ln.3		Associado a <u>gostar</u> , 1 “(…) no fundo, o amor é eu gostar como é a pessoa em si... o físico e não só... o humor, a forma de estar e isso.” (p.15:ln.3)
	1	0	1
LU	Apaixonado, 1 p.15:ln.7		Associado a <u>gostar</u> , 1 “Estar apaixonado é gostar um do outro e querer ficar junto um do outro.” (p.15:ln.7)

	1	0	1
HE	Amor, 2 p.15:ln.8 p.15:ln.25		Associado a <u>amizade</u> , 2 (p.15:ln.8; p.15:ln.25) “(…) para mim o amor é a amizade e muitas outras coisas.” (p.15:ln.3)
	2	0	2
HO		Coração, 1 p.16:ln.7	Associado a <u>felicidade vs. infelicidade</u> , 1 “É o coração a bater de força e ficar corado. E quando eles se separam o coração parte-se.” (p.16:ln.7)
	0	1	1
	4	1	5

O GF IV registou um total de treze referências ao termo “amor & paixão” (Quadro 4.1.4.4).

HL começou por associar a paixão à reprodução. Porém, notou-se alguma superficialidade na sua resposta e até algum intuito de proporcionar um momento de risos entre os colegas. Contudo, num momento posterior, HL mostrou mais seriedade, referindo que é difícil explicar o sentimento da paixão, justificando essa dificuldade com o facto de nunca ter estado apaixonado.

JO foi quem mais utilizou o termo. O aluno começou por explicar que “*amar é sentir muitas coisas ao mesmo tempo*”, salientando que para se amar alguém é preciso ter em consideração a globalidade da pessoa, contemplando-se então as suas características psicológicas e físicas. Continuou associando o amor à felicidade, recorrendo à metáfora “*sinto borboletas na barriga*” para explicar esse sentimento. Porém, diz que é difícil explicar estes sentimentos. Também utilizou o termo numa perspetiva diferente: para defender a igualdade de direitos entre os membros do casal. Ainda noutra perspetiva usou o termo para defender o facto dos casais homossexuais poderem constituir uma família e adotar crianças. Por último, recorreu ao termo amor para explicar as reconciliações entre casais que passam por momentos de discórdia/discussão.

JU também afirmou que o “*amor é uma coisa muito delicada*”, utilizando esta expressão para demonstrar a sua dificuldade em explicar a essência do termo “amor & paixão”. Num outro domínio, a aluna explicou que as pessoas apaixonadas ficam, muitas vezes, inibidas quando estão juntas e não conseguem expressar os seus verdadeiros sentimentos.

TE e DI não fizeram qualquer referência ao termo “amor & paixão”. No entanto, riram-se após a primeira intervenção de HL e, mais tarde, TE mostrou concordar com as intervenções de JO e JU, quando estes defendiam que o amor era muito “*delicado*” e difícil de explicar.

Quadro 4.1.4.4: Ocorrência do termo pivô “amor & paixão”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Amor & Paixão”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HL	Apaixonado, 2 p.10:ln.9 p.10:ln.13		Associado a: - <u>reprodução</u> , 1 “Estar apaixonado é ter filhotes.” (p.10:ln.9)

			- <u>desconhecimento do significado de paixão e amor</u> , 1 “Eu nunca estive apaixonado.” (p.10:ln.13)	
	2	0		2
JO	Apaixonado, 1 p.10:ln.19 Amor, 6 p.11:ln.14 p.13:ln.21 p.15:ln.20 p.16:ln.4 p.18:ln.20 p.22:ln.23 Amar, 1 p.11:ln.22	Sinto, 1 p.10:ln.26	Associado a: - <u>gostar</u> , 3 (p.10:ln.19; p.11:ln.22; p.22:ln.23) “Amar é sentir muitas coisas ao mesmo tempo. Como eu estava a dizer, amar é gostar de uma pessoa pelo que ela faz. Gostar como ela cozinha, gostar... Olhe, a bem dizer é gostar de tudo do que ela faz (...).” (p.11:ln.22) - <u>felicidade (consequência da paixão)</u> , 1 “Sinto borboletas na barriga.” (p.10:ln.26) - <u>dificuldade em explicar o sentimento do amor</u> , 1 “O amor não se explica professora!” (p.11:ln.14) - <u>papéis sociais (desigualdade de direitos entre o casal)</u> , 1 “(…) como há bocado estávamos a falar do amor... eu esqueci-me de dizer que há que acham que as mulheres têm que ser escravas, mas não deve ser assim.” (p.13:ln.21) - <u>adoção de crianças por casais homossexuais</u> , 2 (p.15:ln.20; p.16:ln.4) “O sangue não quer dizer nada, o amor é que quer dizer (...).” (p.15:ln.20) - <u>discussões vs. compreensão / união</u> , 1 “(…) há casais que passam por isso e o amor é mais forte (...).” (p.18:ln.20)	9
	8	1		
JU	Amor, 1 p.11:ln.26	Gostam, 1 p.10:ln.28	Associado a: - <u>vergonha / inibição</u> , 1 “Muitas pessoas quando estão a falar para a pessoa que gostam nem conseguem dizer o que querem e dizem o contrário.” (p.10:ln.28) - <u>dificuldade em explicar o sentimento do amor</u> , 1 “O amor é uma coisa muito delicada.” (p.11:ln.26)	2
	1	1		
	11	2		13

O anexo X apresenta a “árvore” do termo pivô “amor & paixão”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo, nos quatro grupos de foco.

4.1.5. Termo Pivô “namorar”

O GF I foi o que apresentou maior número de ocorrências do termo “namorar”, somando um total de dezoito (Quadro 4.1.5.1).

VI foi o primeiro e o mais interveniente a utilizar o termo “namorados” para afirmar que os namorados podem brincar juntos e para declarar que é o namorado da IN. Justificou o facto de ser namorado da IN por ela ser a “*mais bonita da sala*”. Noutro âmbito, afirmou que ser “*sexy*” é ser namorados, mas não explicou porquê. Posteriormente, VI associou a palavra namorar à palavra sexo, explicando que “*pinar (sexo) é ir para a cama nus namorar*”. Por fim, explicou que a designação de homossexual é atribuída a um casal de homens que namoram.

IN referiu-se ao termo três vezes. Num primeiro momento, confirmou ser namorada do VI, apontando os mesmos motivos deste para justificar a sua escolha. Num segundo momento, recorreu ao termo para explicar que *“dois homens a namorar são gays e se for duas mulheres são lésbicas”*. No terceiro e último momento, refere-se aos pais que já estiveram separados, mas voltaram a namorar, porque *“gostaram outra vez um do outro”*.

DA fez quatro referências ao termo. Grande parte da sua participação ocorreu com o intuito de expor relações entre colegas e explicar que já teve muitas namoradas. Todavia, e à semelhança de IN, utilizou a palavra *“namoram”* para denominar a relação entre duas mulheres – *“lésbicas”*.

MA utilizou os termos *“namorado”* e *“namoradas”* para afirmar que já teve um namorado e que este era muito bonito. À semelhança dos seus colegas, esta aluna também aliou o termo *“namorar”* à beleza física. As duas intervenções de MA resumiram-se à partilha de informações sobre os *“seus namorados”*.

FA fez duas intervenções usando o termo *“namorar”*. A primeira foi com a finalidade de explicar o que significa a palavra *“sexo”*, tendo a aluna reiterado a explicação do seu colega VI. A segunda intervenção relacionou-se com o conceito de homossexualidade.

RU não fez nenhuma menção ao termo *“namorar”* e exibiu uma postura de maior alheamento.

Quadro 4.1.5.1: Ocorrência do termo pivô “namorar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GFI.

Aluno/a	“Namorar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
VI	Namorados, 4 p.4:ln.20 p.4:ln.25 p.5:ln.7 p.7:ln.9 Namorar, 2 p.8:ln.16 p.14:ln.1 Namoram, 1 p.9:ln.2		Associado a: - <u>namorados</u> <u>poderem brincar juntos</u> , 1 <i>“Podem... e os namorados também podem.”</i> (p.4:ln.20) - <u>relação</u> <u>entre colegas</u> , 2 (p.4:ln.25; p.14:ln.1) <i>“Sim, somos namorados.”</i> (p.4:ln.25) - <u>beleza física</u> , 1 <i>“Somos namorados porque a Inês é a mais bonita da sala.”</i> (p.5:ln.7) - <u>sexy</u> , 1 <i>“Sexy... é também ser namorados.”</i> (p.7:ln.9) - <u>sexo</u> , 1 <i>“Pinar é ir para a cama nus namorar.”</i> (p.8:ln.16) - <u>casais homossexuais</u> , 1 <i>“Mas os homens que namoram com homens também podem ser homossexual.”</i> (p.9:ln.2)
	7	0	7
IN	Namorada, 1 p.5:ln.13 Namorar, 1 p.8:ln.23	Gostaram, 1 p.10:ln.12	Associado a: - <u>beleza física</u> , 1 <i>“Eu sou namorada do Vicente porque ele é o mais bonito.”</i> (p.5:ln.13) - <u>casais homossexuais</u> , 1 <i>“Se for dois homens a namorar são gays e se for duas mulheres são lésbicas.”</i> (p.8:ln.23) - <u>gostar</u> , 1 <i>“Porque gostaram outra vez um do outro.”</i> (p.10:ln.12)
	2	1	3

DA	Namorada, 3 p.5:ln.18 p.6:ln.3 p.6:ln.4 Namoram, 1 p.9:ln.9	4	0	Associado a: - <u>relação entre colegas</u> , 3 (p.5:ln.18; p.6:ln.3; p.6:ln.4) “(…) antes a Inês era minha, depois ela mudou para o Vicente... e a Fátima também já foi minha namorada.” (p.5:ln.18) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “As mulheres que namoram uma com a outra são lésbicas.” (p.9:ln.9)	4
MA	Namorado, 1 p.6:ln.26 Namoradas, 1 p.6:ln.29	2	0	Associado a <u>relação entre colegas</u> , 2 (p.6:ln.26; p.6:ln.29) “Eu também tive um namorado no infantário! Ele era bonito (…).” (p.6:ln.26)	2
FA	Namorar, 1 p.7:ln.16 Namoram, 1 p.8:ln.20	2	0	Associado a: - <u>sexo</u> , 1 “Sexo é namorar na cama nus.” (p.7:ln.16) - <u>casais homossexuais</u> , 1 “Não, também namoram mulheres com mulheres (...) são lésbicas.” (p.8:ln.20)	2
		17	1		18

O GF II apresentou um total de seis referências ao termo “namorar” (Quadro 4.1.5.2).

IR utilizou o termo “namoradas” apenas uma vez, associado ao conceito de traição. A aluna defendeu que uma relação tem de ser amigável, porque se as pessoas só pensarem na beleza física podem concretizar uma situação de traição.

MO só referiu o termo “namorar” uma vez para descrever a relação existente entre dois colegas.

AL foi quem mais utilizou este termo, somando um total de quatro intervenções, sendo duas para se referir às relações que a aluna manteve (e mantém) com os colegas e outras duas para explicar o significado da palavra “lésbicas”.

IS e ME não referiram o termo “namorar”. IS manteve-se sempre muito tímida, porque MO divulgou o seu namoro com o colega Francisco. ME esteve sempre muito corada, mostrando-se mais introvertida quando se falou em “namorar” e “namorados”.

Quadro 4.1.5.2: Ocorrência do termo pivô “namorar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Namorar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
IR	Namoradas, 1 p.9:ln.6		Associada a <u>traição</u> , 1 “Algumas pessoas têm namoradas mas traem ela, por isso tem que ser amigável, não precisa de ser só bonita.” (p.9:ln.6)
	1	0	1
MO	Namorar, 1 p.9:ln.10		Associado a <u>relação entre colegas</u> , 1 “Nós percebemos logo no início do ano que a Isabel gostava do Francisco (...) eles negaram, mas acabaram por namorar.” (p.9:ln.10)
	1	0	1
AL	Namorava, 2		Associado a:

p.12:ln.14 p.21:ln.15 Namorarem, 1 p.24:ln.11 Namorar, 1 p.24:ln.29		- <u>relação entre os colegas</u> , 2 (p.12:ln.14; p.21:ln.15) “Eu gosto que me deem beijinhos na boca. Quando eu namorava com o Rafael dávamos.” (p.21:ln.15) - <u>casais homossexuais</u> , 2 (p.24:ln.11; p.24:ln.29) “Lésbicas é uma rapariga a namorar com outra rapariga.” (p.24:ln.29)	
4	0		4
6	0		6

O GF III referiu o termo “namorar” por quatro vezes, mas foram apenas o HO e o LU que proferiram este termo (Quadro 4.1.5.3).

HO começou por utilizar o termo “namoradas” para associar os homens presentes numa imagem às mulheres que apareceram noutra imagem, mostrando assim não aceitar a existência de casais homossexuais. Posteriormente, explicou e reiterou a ideia de que namorar é beijar.

LU recorreu ao termo para dizer que os membros do casal “*dormem juntos para namorarem*”, não explicando no entanto o que entende por “*namorarem*”.

AF, HE, HU e JA estiveram atentos durante a discussão, mas não proferiram o termo “namorar” nem nenhuma reformulação do mesmo.

Quadro 4.1.5.3: Ocorrência do termo pivô “namorar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Namorar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HO	Namoradas, 1 p.12:ln.11 Namorar, 2 p.14:ln.29 p.15:ln.1		Associado a: - <u>não aceitação da existência de casais homossexuais</u> , 1 “Eu acho uma coisa: estas mulheres são namoradas dos senhores da outra fotografia.” (p.12:ln.11) - <u>beijar</u> , 2 (p.14:ln.29; p.15:ln.1) “Namorar são dois meninos que se estão a beijar.” (p.15:ln.1)
	3	0	3
LU	Namorarem, 1 p.14:ln.25		Associada a <u>atividades dos casais heterossexuais</u> , 1 “(…) os homens e as mulheres têm que trabalhar e também dormem juntos, para namorarem.” (p.14:ln.25)
	1	0	1
	4	0	4

No GF IV apenas TE, JU e DI utilizaram o termo “namorar”, num total de três ocorrências (Quadro 4.1.5.4).

TE utilizou o termo “namorado” uma vez, referindo-se aos seus amigos rapazes, salientando que um era o namorado de uma colega.

JU também recorreu ao termo “namorado” para questionar TE sobre o namorado da colega.

DI, à semelhança de TE e JU, utilizou o termo “namorado” para se referir a namorados/as de colegas.

JO, ao contrário do que aconteceu na maioria dos termos, não referiu nenhuma vez o termo em estudo. À sua semelhança, também HL não fez nenhuma alusão ao termo “namorar”.

Quadro 4.1.5.4: Ocorrência do termo pivô “namorar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Namorar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
TE	Namorado, 1 p.9:ln.18		Associado a <u>relação entre os colegas</u> , 1 “Eu tenho amigos rapazes, o namorado da Bruna e o Eduardo.” (p.9:ln.18)
	1	0	1
JU	Namorado, 1 p.9:ln.26		Associado a <u>relação entre os colegas</u> , 1 “Ele é namorado da Bruna?” (p.9:ln.26)
	1	0	1
DI	Namorado, 1 p.9:ln.28		Associado a <u>relação entre os colegas</u> , 1 “Ele é namorado da Ana Cláudia.” (p.9:ln.28)
	1	0	1
	3	0	3

O anexo XI apresenta a “árvore” do termo pivô “namorar”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo em análise, ao longo dos quatro grupos de foco.

4.1.6. Termo Pivô “sexy”

O GF I apresentou quatro ocorrências do termo “sexy” (Quadro 4.1.6.1).

DA, FA e VI, utilizaram o termo “sexy” em estreita relação com questões de imagem, visto todos defenderem que “ser sexy” é usar/vestir “roupas bonitas”. VI fez ainda outra associação ao referir que “Sexy também é ser namorados”.

MA, RU e IN não fizeram qualquer alusão ao termo em análise.

Quadro 4.1.6.1: Ocorrência do termo pivô “sexy”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Sexy”	Reformulações	Significados a partir do contexto
DA	Sexy, 1 p.7:ln.3		Associado a <u>imagem (roupa bonita)</u> , 1 “É tipooo... hoje o Rui vem para a escola com uma roupa que eu adoro e isso é ser sexy.” (p.7:ln.3)
	1	0	1
FA		Bonita, 1 p.7:ln.5	Associado a <u>imagem (roupa bonita)</u> , 1 “...a Inês traz uma saia para a escola e o Daniel diz que a Inês está muito bonita porque gosta da roupa dela.” (p.7:ln.5)
	0	1	1
VI	Sexy, 2 p.7:ln.7 p.7:ln.9		Associado a: - <u>imagem (roupa bonita)</u> , 1 “O Daniel gosta da roupa da Inês porque a roupa é sexy.” (p.7:ln.7) - <u>namorados</u> , 1 “Sexy também é ser namorados.” (p.7:ln.9)

	2	0	2
	3	1	4

No GF II, apenas AL, MO e IR utilizaram o termo “sexy”, totalizando quatro ocorrências (Quadro 4.1.6.2).

AL e MO explicaram que as expressões “ser sexy” ou “estar sexy” significam o mesmo que “ser bonita” ou “estar bonita”.

IR constatou a semelhança fonética e morfológica do termos “sexy” e “sexo”, facto que gerou alguns risos entre as colegas.

Após a intervenção de IR, MO voltou a intervir, esclarecendo que o termo “sexo” se relaciona com o contacto físico entre pessoas, enquanto o termo “sexy” retrata questões de imagem.

ME e IS não fizeram qualquer menção ao termo “sexy”, tal como ocorreu com o termo “namorar”.

Quadro 4.1.6.2: Ocorrência do termo pivô “sexy”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Sexy”	Reformulações	Significados a partir do contexto
AL		Bonita,1 p.28:ln.4	Associado a <u>imagem (beleza física)</u> , 1 “ <i>Está bonita</i> ”. (p.28:ln.4)
	0	1	1
MO	Sexy, 1 p.28:ln.14	Bonita,1 p.28:ln.5	Associado a: - <u>imagem (beleza física)</u> , 1 “ <i>Ou muito mais que bonita</i> ”. (p.28:ln - <u>distinção entre as palavras sexy e sexo</u> , 1 “ <i>Sexo é assim [entrelaça os dedos] e sexy é estar bonita.</i> ” (p.28:ln.14)
	1	1	2
IR	Sexy, 1 p.28:ln.9		Associado a <u>semelhança das palavras sexy e sexo</u> , 1 “ <i>Sexy e sexo.</i> ” (p.28:ln.9)
	1	0	1
	2	2	4

O GF III totalizou apenas três referências ao termo “sexy”, sendo o grupo que menos utilizou este termo (Quadro 4.1.6.3).

AF associou o termo “sexy” a “gostar”, deixando perceber que o termo em análise apenas se aplica quando duas pessoas sentem empatia.

Na mesma linha de raciocínio de AF, LU repetiu a associação feita entre as palavras “sexy” e “gostar”.

JA foi o único que veiculou a ideia maioritariamente defendida no GF I, ao afirmar que “*sexy é a forma como se está vestida*”.

HO, HU e HE, durante as suas participações, não recorreram nenhuma vez ao termo “sexy”.

Quadro 4.1.6.3: Ocorrência do termo pivô “sexy”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Sexy”	Reformulações	Significados a partir do contexto
AF		Gostar, 1 p.16:ln.2	Associado a gostar, 1 “Gostar dela.” (p.16:ln.2)
	0	1	1
JA	Sexy, 1 p.16:ln.3		Associado a <u>imagem (roupa bonita)</u> , 1 “Sexy é a forma como se está vestido.” (p.16:ln.3)
	1	0	1
LU		Gostar, 1 p.16:ln.5	Associado a gostar, 1 “É o que o Afonso disse: «gostar dela».” (p.16:ln.5)
	0	1	1
	1	2	3

O GF IV foi o que referiu mais vezes (oito) o termo pivô “sexy” (Quadro 4.1.6.3).

HL recorreu ao termo duas vezes para o associar à elegância e ao vestuário.

DL e JU corroboraram a opinião de HL.

DI, na mesma linha de pensamento dos colegas, afirmou que “ser sexy” é andar “*toda janota*”, associando assim o termo a uma agradável imagem conseguida com o vestuário.

JO foi o último a partilhar a sua opinião, dizendo que o termo “sexy” se relaciona com uma exagerada preocupação relativamente à imagem.

TE não fez nenhuma alusão ao termo “sexy”, cingindo-se a ouvir a opinião dos colegas.

Quadro 4.1.6.4: Ocorrência do termo pivô “sexy”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Sexy”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HL	Sexy, 1 p.12:ln.29	Bom, 1 p.12:ln.18	Associado a: - <u>imagem (beleza física)</u> , 2 (p.12:ln.18; p.12:ln.29) “Ser sexy é ser uma pessoa elegante, que anda bem vestida.” (p.12:ln.29)
	1	1	2
DL		Giro, 1 p.12:ln.19	Associado a <u>imagem (beleza física)</u> , 1 “É giro.” (p.12:ln.19)
	0	1	1
JU	Sexy, 2 p.12:ln.21 p.12:ln.24	Imagem, 1 p.12:ln.26	Associado a: - <u>imagem (beleza física)</u> , 3 (p.12:ln.21; p.12:ln.24; p.12:ln.26) “Sexy é uma pessoa bonita ou que está bonita.” (p.12:ln.21)
	2	1	3
DI		Janota, 1 p.12:ln.22	Associado a <u>imagem (beleza física e roupa bonita)</u> , 1 “Toda janota.” (p.12:ln.22)
	0	1	1
JO		Imagem, 1 p.12:ln.31	Associado a <u>preocupação exagerada com a imagem</u> , 1 “Demais! É uma pessoa que se preocupa com a sua imagem demais (...).” (p.12:ln.31)
	0	1	1
	3	5	8

O anexo XII apresenta a “árvore” do termo pivô “sexy”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências a este termo, nos quatro grupos de foco.

4.1.7. Termo Pivô “sexo”

O GF I registou dez ocorrências do termo “sexo”, sendo a maior parte das reformulações o termo “palavra” (Quadro 4.1.7.1).

Dos alunos que participaram neste grupo de foco, IN, MA, RU e DA declararam que nunca tinham ouvido o termo “sexo”.

FA utilizou uma vez o termo sexo para o associar ao termo “namorar”.

VI foi o aluno que mais alusões fez ao termo “sexo”. Através das expressões “palavra”, “palavrão” e “pinar”, VI deixou perceber que o termo em estudo acarreta uma conotação negativa e o seu uso ainda constitui um tabu. Desta forma, em três situações mostrou-se pouco à vontade para expor as suas conceções, alegando saber mas não poder dizer. Porém, com o decorrer da discussão, VI acabou por explicar qual era o seu entendimento relativamente ao termo “sexo”, usando nessa explicação a reformulação “pinar”. À semelhança de FA, também este aluno associou o termo “sexo” ao termo “namorar”.

Quadro 4.1.7.1: Ocorrência do termo pivô “sexo”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Sexo”	Reformulações	Significados a partir do contexto
FA	Sexo, 1 p.7:ln.16		Associado a <u>namorar</u> , 1 “Sexo é namorar na cama, nus.” (p.7:ln.16)
	1	0	1
IN	Sexo, 1 p.7:ln.27		Associado a <u>desconhecimento da palavra sexo</u> , 1 “Eu nunca ouvi a palavra sexo.” (p.7:ln.27)
	1	0	1
MA		Palavra, 1 p.7:ln.28	Associado a <u>desconhecimento da palavra sexo</u> , 1 “Eu também nunca ouvi essa palavra.” (p.7:ln.28)
	0	1	1
RU		Palavra, 1 p.7:ln.30	Associado a <u>desconhecimento da palavra sexo</u> , 1 “Não, nunca ouvi essa palavra.” (p.7:ln.30)
	0	1	1
DA		Palavra, 1 p.8:ln.1	Associado a <u>desconhecimento da palavra sexo</u> , 1 “Também nunca ouvi essa palavra.” (p.8:ln.1)
	0	1	1
VI	Sexo, 1 p.8:ln.13	Palavra, 2 p.7:ln.18 p.8:ln.9 Palavrão p.8:ln.11	Associado a: - <u>tabus / conotação negativa da palavra sexo</u> , 3 (p.7:ln.18; p.8:ln.9; p.8:ln.11) “Eu sei uma palavra sobre aquilo que a Fátima disse só que não posso dizê-la”. (p.8:

		Pinar, 1 p.8:ln16	- <u>pinar</u> , 1 “Sexo é <u>pinar</u> .” (p.8:ln.13) - <u>pinar/namorar</u> , 1 “Pinar é ir para a cama, nus namorar.” (p.8:ln.16)	
	0	5		5
	3	7		10

O GF II foi também aqui o que registou maior ocorrência do termo “sexo” e das suas reformulações (onze). Percebe-se que, em comparação como o GF I, este grupo utilizou com maior naturalidade (e conhecimento) o termo em análise, sem procurar substituí-lo por outra expressão (Quadro 4.1.7.2).

IR utilizou cinco vezes o termo, começando por associá-lo a fazer amor. Neste sentido, explicou que sexo consiste em “colocar o pénis (...) na vagina”. Ao longo desta exposição, a aluna mostrou alguma timidez e provocou o mesmo sentimento nas colegas, que acabaram por sorrir e corar. IR continuou a sua participação, referindo que já tinha observado imagens de sexo oral na televisão. Para além disso, IR procurou desmistificar, junto das colegas, o uso do termo “sexo”, chegando mesmo a interpelar uma colega dizendo-lhe “podes falar normal: sexo”. Por último, a aluna recorreu ao termo “sexo” para assegurar a existência de semelhanças fonéticas e morfológicas entre esse termo e o termo “sexy”.

MO referiu cinco vezes o termo. Num primeiro momento, tentou explicar em que consiste o “sexo” utilizando, para tal, a expressão “*peessoa enrolada*”. Assim, a aluna associou o termo “sexo” ao contacto físico entre duas pessoas adultas e ao ato de beijar. Numa outra perspetiva, falou da importância do uso de métodos contraceptivos aquando da prática de sexo, atribuindo um maior enfoque ao uso desses métodos por parte das pessoas mais novas. A última intervenção de MO resumiu-se à distinção entre os termos “sexo” e “sexy”.

IS só registou uma ocorrência do termo “sexo”, associando-o a contato físico entre duas pessoas.

AL limitou-se a ouvir os colegas, mostrando-se, no entanto, muito atenta e interessada. Por sua vez ME manteve a sua postura tímida, sem participar neste domínio.

Quadro 4.1.7.2: Ocorrência do termo pivô “sexo”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Sexo”	Reformulações	Significados a partir do contexto
IR	Sexo, 5 p.10:ln.4 p.10:ln.31 p.11:ln.11 p.19:ln.29 p.28:ln.9		Associado a: - <u>fazer amor</u> , 1 “Fazer amor é... <u>sexo</u> .” (p.10:ln.4) - <u>penetração do pénis na vagina</u> , 1 “Sexo é colocar o <u>pénis</u> na, hummm... na vagina da mulher. Pronto!” (p.10:ln.31)

			- <u>divulgação de imagens de sexo nos media / sexo oral</u> , 1 “(…) canal onde estavam duas pessoas fazendo sexo oral.” (p.11:ln.11) - uso natural/normal da palavra sexo, 1 “Podes falar normal: sexo.” (p.19:ln.29) - <u>sexy (semelhança entre as palavras sexy e sexo)</u> , 1 “Sexy e sexo.” (p.28:ln.9)	
	5	0		5
MO	Sexo, 4 p.14:ln.12 p.19:ln.22 p.19:ln.24 p.28:ln.14	Pessoa enrolada, 1 p.10:ln.9	Associado a: - <u>beijinhos / contacto físico</u> , 1 “É uma pessoa estar assim enrolada com outra, aos beijinhos.” (p.10:ln.9) - <u>adultos</u> , 1 “Os adultos fazem sexo.” (p.14:ln.12) - <u>utilização de métodos contraceptivos</u> , 2 (p.19:ln.22; p.19:ln.24) “As pessoas quando são mais novas deviam ter cuidados e proteções quando fazem sexo.” (p.19:ln.22) - <u>sexy (distinção de sexy e sexo)</u> , 1 “Sexo é assim [entrelaça os dedos] e sexy é estar bonita.” (p.28:ln.14)	
	4	1		5
IS	Sexo, 1 p.10:ln.21		Associado a <u>contacto físico</u> , 1 “Sexo também pode ser uma pessoa estar em cima da outra.” (p.10:ln.21)	
	1	0		1
	10	1		11

No GF III, apenas HO utilizou o termo em análise para declarar que a prática de “sexo” é uma condição necessária para o nascimento de filhos (Quadro 4.1.7.3).

Os restantes elementos do grupo não recorreram nenhuma vez ao termo “sexo”.

Quadro 4.1.7.3: Ocorrência do termo pivô “sexo”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Sexo”	Reformulações	Significados a partir do contexto	
HO	Sexo, 1 p.19:ln.10		Associado a <u>reprodução</u> , 1 [Para ter filhos é preciso fazer...] “Sexo.” (p.19:ln.10)	
	1	0		1
	1	0		1

O GF IV somou um total de nove ocorrências do termo “sexo” (Quadro 4.1.7.4).

HL referiu três vezes o termo e, à semelhança de HO do GF III, começou por afirmar que a prática de sexo é essencial para a reprodução. O aluno explicou ainda que o termo se relacionava com beijar na boca.

JU utilizou o termo três vezes, começando por associá-lo à transexualidade. Esta associação decorreu da discussão em torno da possibilidade dos homens engravidarem e da mudança de sexo. A aluna prosseguiu a sua participação, associando o termo a reprodução e a fecundação.

JO apresentou duas ocorrências do termo “sexo” e uma reformulação, através da palavra “isso”. O aluno começou por associar o termo “sexo” ao contacto físico entre duas pessoas nuas. Continuou a sua participação, utilizando o termo em sintonia com questões de género. A última intervenção de JO consistiu na explicação de que a prática de sexo entre membros da mesma família pode originar bebés deficientes.

TE não utilizou nenhuma vez o termo “sexo”. No entanto, apresentou dúvidas quando JU falou na fecundação e mostrou interesse em estudar o sistema reprodutor.

DI apresentou-se menos paciente ao longo da discussão destes assuntos, mostrando-se alheado da essência da conversa e rindo sempre que os colegas proferiam o termo “sexo”.

Quadro 4.1.7.4: Ocorrência do termo pivô “sexo”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Sexo”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HL	Sexo, 2 p.18:ln.26 p.21:ln.15	Isso, 1 p.21:ln.17	Associado a: - <u>reprodução</u> , 2 (p.18:ln.26; p.21:ln.15) “Tem que fazer sexo para ter filhos.” (p.18:ln.26) - <u>beijinhos na boca</u> , 1 “Isso é dar beijinhos na boca e...” (p.21:ln.17)
	2	1	3
JU	Sexo, 3 p.20:ln.7 p.21:ln.29 p.22:ln.6		Associado a: - <u>identidade sexual (mudança de sexo: transexualidade)</u> , 1 “Há muitos que são transexuais. Mudam de sexo (...).” (p.20:ln.7) - <u>reprodução (impossibilidade de pessoas do mesmo sexo se reproduzirem)</u> , 1 “Uma pessoa do mesmo sexo que outra não pode ter filhos.” (p.21:ln.29) - <u>fecundação</u> , 1 “(...) quando se faz sexo... se o pénis e a vagina se juntarem, o espermatozoide passa para a vagina e entra no óvulo (...).” (p.22:ln.6)
	3	0	3
JO	Sexo, 2 p.16:ln.22 p.21:ln.25	Isso, 1 p.21:ln.21	Associado a: - <u>contacto físico</u> , 1 “Isso é uma pessoa que se deita na cama com outra pessoa e estão completamente despidos.” (p.21:ln.21) - <u>questões de género (descrição de casais homossexuais)</u> , 1 “Isso é quase igual à imagem anterior, só muda o sexo das pessoas, mais nada.” (p.16:ln.22) - <u>incesto (sexo entre irmãos) como causa de deficiências no bebé</u> , 1 “(...) se um irmão e outro irmão fizerem sexo o bebé pode nascer deficiente ou não.” (p.21:ln.25)
	2	1	3
	7	2	9

O anexo XIII apresenta a “árvore” do termo pivô “sexo”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo em análise, ao longo dos quatro grupos de foco.

4.1.8. Termo Pivô “engravidar”

Pela análise do termo pivô “engravidar” constatou-se que o GF I totalizou catorze ocorrências (Quadro 4.1.8.1).

RU foi o primeiro a referir o termo, para explicar a idade para se poder engravidar. O aluno explicou ainda que a causa da gravidez era ingestão exagerada de comida.

IN fez três intervenções recorrendo a este termo. Na primeira referiu apenas que só se pode engravidar “quando tiver idade”. Nas restantes intervenções revelou a concepção relacionada com a colocação de uma semente na barriga da mãe, como condição para que esta engravide. Salientou ainda que o pai é o responsável por colocar a semente na barriga.

VI apresentou quatro referências ao termo, começando por afirmar que a idade a partir da qual se pode engravidar se situa nos “quarenta anos”. Noutras duas intervenções, VI recorreu a uma concepção semelhante à apresentada por IN para explicar a forma como as mulheres engravidam. Assim, afirmou que é preciso colocar uma semente na barriga da mulher, mas defende que esta deve ser colocada pelo médico e não pelo pai, tal como a sua colega mencionou.

FA faz duas referências ao termo: para explicar que só se pode engravidar depois dos trinta anos e para defender a obrigatoriedade dos pais terem a autorização de Jesus para puderem engravidar. Nota-se, desta forma, uma forte influência da religião na concepção de FA.

DA defendeu a concepção apresentada por FA no que concerne à condição necessária para um casal poder reproduzir-se, embora sem proferir o termo.

MA referiu-se ao termo apenas uma vez, de forma a apoiar as concepções apresentadas por IN e VI, embora apresentasse algumas variantes. Assim, a aluna defendeu a necessidade de colocar uma semente na barriga da mãe para que esta engravide, mas referiu que a semente não pode ser colocada nem pelo pai, nem pelo médico, mas sim pela gaivota.

No geral, este foi o grupo focal que apresentou um maior número de concepções alternativas no que respeita às condições necessárias para que uma mulher engravide. Tal facto poderá ser comprovado com a análise das ocorrências e reformulações dos restantes grupos de foco.

Quadro 4.1.8.1: Ocorrência do termo pivô “engravidar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Engravidar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
RU	Engravidar, 2 p.16:ln.27 p.18:ln.4		Associado a: - <u>reprodução</u> - idade com que se pode engravidar, 1 “Pode-se engravidar quando se tiver mais de trinta anos.” (p.16:ln.27) - <u>reprodução</u> - causa da gravidez (“comida”), 1 “Para engravidar a nossa mãe come muito...” (p.18:ln.4)

	2	0	2
IN	Engravidar, 1 p.16:ln.28	Ficar grávida, 1 p.17:ln.26 Ficou grávida, 1 p.17:ln.30	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “É só quando tiver idade para engravidar.” (p.16:ln.28) - <u>reprodução - causa da gravidez (“semente”)</u> , 2 (p.17:ln.26; p.17:ln.30) “Para a mãe ficar grávida, o pai põe a semente e nasce um bebé (...) na barriga da mãe (...) tem a pera e o papá põe a semente na pera (...)” (p.17:ln.26)
	1	2	3
VI	Engravidar-se, 1 p.16:ln.30 Engravidar, 1 p.17:ln.23	Ser mãe, 1 p.17:ln.7 Grávida, 1 p.18:ln.7	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 2 (p.16:ln.30; p.17:ln.7) “Engravidar-se a partir dos quarenta anos.” (p.16:ln.30) - <u>reprodução - causa da gravidez (“semente”)</u> , 2 (p.16:ln.30; p.18:ln.7) “A mulher tem que ir ao hospital e o médico põe uma semente na barriga para ela engravidar.” (p.17:ln.23)
	2	2	4
FA	Engravidar, 1 p.17:ln.21	Ter filhos, 1 p.16:ln.31 Grávida, 1 p.18:ln.9	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “Só se pode ter filhos quando já formos grandes e tivermos mais de trinta anos.” (p.16:ln.31) - <u>reprodução - causa da gravidez (“Jesus/religião”)</u> , 2 (p.17:ln.21; p.18:ln.9) “Os pais levam uma carta à igreja e depois o Jesus responde se podem ou não engravidar.” (p.17:ln.21)
	1	2	3
DA		1 p.17:ln.24	Associado a <u>reprodução - causas da gravidez / crenças religiosas (“Jesus/religião”)</u> , 1 “Eu concordo com a Fátima.” (p.17:ln.24)
	0	1	1
MA		Grávida, 1 p.18:ln.2	Associado a <u>reprodução - causa da gravidez (“semente”)</u> , 1 “Para a mãe ficar grávida o pai dá a semente à gaivota e a gaivota leva a semente à mãe.” (p.18:ln.2)
	0	1	1
	6	8	14

O GF II somou um total de onze ocorrências do termo engravidar (Quadro 4.1.8.2).

MO começou por recorrer ao termo para dizer que se pode engravidar a partir dos dez anos de idade, facto que despoletou logo reações entre IS, AL e IR, que não concordaram com a colega, visto considerarem muito precoce uma gravidez aos dez anos. Seguidamente MO referiu a ausência de métodos contraceptivos como condição necessária para uma mulher engravidar, mas acabou por não explicar o que origina a reprodução.

IS começou por recorrer a uma reformulação (“*tiveres um filho*”) para explicar o risco de ser mãe antes dos dezoito anos, alegando a retirada dos filhos devido à menor idade. Num outro domínio, explicou que para a mulher engravidar “*o homem tem que pôr o pénis na vagina*”, associando a reprodução a este contacto físico sem referir a fecundação do óvulo por parte do espermatozóide.

AL interveio apenas uma vez, para questionar diretamente IS. Confrontou a colega com o facto de que a sua mãe tinha apenas quinze anos quando ela nasceu e esse facto não originou qualquer transtorno.

IR fez quatro referências ao termo, sendo três dessas referências para defender os vinte anos como idade mínima para uma mulher poder engravidar. A quarta referência consistiu numa interpelação a IS, com o objetivo de fazer com que esta denominasse a penetração do pénis na vagina como sendo “sexo”. Neste contexto, IR disse à colega que podia falar normalmente.

ME voltou a limitar-se a ouvir as argumentações dos colegas, sem apresentar nenhuma opinião.

Quadro 4.1.8.2: Ocorrência do termo pivô “engravidar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Engravidar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
MO	Engravidar, 2 p.18:ln.15 p.19:ln.30		Associado a: - <u>reprodução</u> - idade com que se pode engravidar, 1 “Pode-se engravidar mais para cima dos dez anos.” (p.18:ln.15) - <u>reprodução</u> - métodos contraceptivos, 1 “Para engravidar não podem ter proteção.” (p.19:ln.30)
	2	0	2
IS	Engravidar, 3 p.18:ln.17 p.18:ln.19 p.19:ln.28	Tiveres um filho, 1 p.18:ln.28	Associado a: - <u>reprodução</u> - idade com que se pode engravidar, 3 (p.18:ln.17; p.18:ln.28; p.18:ln.19) “Se tu tiveres um filho aos quinze anos podem tirar-te o filho (...) porque tu és menor de idade.” (p.18:ln.28) - <u>reprodução</u> - causa da gravidez (penetração do pénis na vagina), 1 “Para engravidar o homem tem que pôr o pénis na vagina da mulher.” (p.19:ln.28)
	3	1	4
AL		Ter filhos, 1 p.18:ln.26	Associado a <u>reprodução</u> - idade com que se pode engravidar, 1 “Como é que só se pode ter filhos depois dos dezoito anos se a minha mãe me teve aos quinze anos?” (p.18:ln.26)
	0	1	1
IR	Engravidar, 2 p.19:ln.12 p.19:ln.15	Ter filhos, 1 p.19:ln.1 Sexo, 1 p.19:ln.29	Associado a: - <u>reprodução</u> - idade com que se pode engravidar, 3 (p.19:ln.1; p.19:ln.12; p.19:ln.15) “Eu acho que só devíamos ter filhos depois dos vinte anos. Porque depois dos vinte anos já somos adultos.” (p.19:ln.1) - <u>reprodução</u> – causa da gravidez (“sexo”), 1 “Ah! Podes falar normal: sexo.” (p.19:ln.29)
	2	2	4
	7	4	11

O GF III foi o que apresentou uma maior frequência do termo “engravidar”, com dezasseis ocorrências (Quadro 4.1.8.3).

JA referiu três vezes este termo. O aluno começou por expor as suas dúvidas quanto à idade mínima para uma mulher poder engravidar, dizendo não saber mesmo. No entanto, foi capaz de

contestar a notícia do dia quatro de novembro de dois mil e dez, publicada no Jornal *Expresso* (anexo V), afirmando não concordar com uma gravidez aos dez anos de idade e justificando a sua opinião. Por fim, JA explicou que para uma mulher engravidar é necessário que um espermatozóide entre no seu óvulo, contudo não recorreu ao termo “*fecundação*” para designar este acontecimento.

HE utilizou o termo em quatro participações. Inicialmente defendeu convictamente o facto de só ser possível engravidar após o casamento. Posteriormente usou o termo no domínio da reprodução, fazendo alusão a uma corrida de natação, analogia de que tinha tomado conhecimento num livro infantil. Por último, contestou essa mesma história que tinha lido, defendendo a necessidade da união de dois corpos para que possa ocorrer a reprodução.

AF foi quem mais vezes referiu o termo, tendo-o feito em cinco ocasiões. O aluno mostrou não ter uma opinião formada no que respeita à idade em que a mulher pode engravidar, aceitando facilmente a possibilidade de se engravidar aos dez anos, tal como constava na notícia do Jornal *Expresso*. Durante a sua participação evidenciou vergonha de explicar como é que ocorre a reprodução. No entanto, acabou por se referir ao processo de engravidar, embora apresentando uma argumentação vaga e pouco substanciada em termos científicos. A sua participação gerou vários risos e comentários paralelos.

LU apenas participou uma vez para defender ser impossível uma menina engravidar aos dez anos, tentando justificar tal gravidez como um ato de “*magia*”.

HO fez três referências ao termo “engravidar”. As duas primeiras mostraram alguma confusão e até contradição, pois o aluno começou por justificar a ocorrência de uma gravidez com a ingestão de comida e, depois, alegou ser necessário a junção de dois corpos para a mulher engravidar. Na terceira participação, utilizou a palavra “*meita*” para caracterizar o “*líquido branco*” referido por AF, gerando vários risos jocosos.

HU não apresentou qualquer referência, porque se ausentou do grupo de discussão.

Quadro 4.1.8.3: Ocorrência do termo pivô “engravidar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Engravidar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
JA	Engravidar, 1 p.16:ln.16	Gravidez, 1 p.17:ln.17 Começa a existir, 1 p.19:ln.26	Associado a: - <u>desconhecimento sobre o período em que uma mulher pode engravidar</u> , 1 “Não faço a mínima! Não sei quando as mulheres podem engravidar.” (p.16:ln.16) - <u>reprodução - discordância com uma gravidez aos dez anos</u> , 1 “(…) eu não concordo com a gravidez aos dez anos, porque como a pessoa é muito nova o bebé pode não ter o que é preciso para viver (…).” (p.17:ln.17) - <u>reprodução - fecundação</u> , 1 “(…) depois os espermatozoides passam para a mãe. O

			espermatóide vai para o óvulo e depois vai começar a existir um bebé.” (p.19:ln.26)
	1	2	3
HE	Engravidar, 1 p.18:ln.24	Ter filhos, 1 p.17:ln.1 Tivermos filhos, 1 p.17:ln.23 Gravidez, 1 p.18:ln.22	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar / casamento</u> , 2 (p.17:ln.1; p.17:ln.23) “Podes ter filhos depois de casar... para aí a idade dos quarenta ou trinta.” (p.17:ln.1) - <u>influência de histórias na percepção do conceito reprodução</u> , 1 “Uma história dizia que a gravidez ocorria através de uma corrida de natação... mas não sei!” (p.18:ln.22) - <u>reprodução - causa da gravidez (“união dos corpos”)</u> , 1 “Penso que se pode engravidar se os corpos se juntarem.” (p.18:ln.24)
	1	3	4
AF	Engravidar, 2 p.17:ln.15 p.19:ln.8 Engravidar, 2 p.19:ln.3 p.20:ln.8	Tiveram um filho, 1 p.17:ln.3	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 2 (p.17:ln.3; p.17:ln.15) “Aos dez anos pode-se engravidar... é o que diz a notícia.” (p.17:ln.15) - <u>vergonha de explicar como se engravida</u> , 2 (p.19:ln.3; p.19:ln.8) “Eu sei como é que uma mulher engravida, mas tenho vergonha de explicar.” (p.19:ln.3) - <u>reprodução - esperma / espermatozoides</u> , 1 “O homem deita uma coisa do pénis que é parecida com leite (...). Deita para dentro da mulher... para a vagina e ela engravida.” (p.20:ln.8)
	4	1	5
LU		Grávida, 1 p.17:ln.27	Associado a <u>reprodução - impossibilidade de engravidar aos dez anos</u> , 1 “Aos dez anos grávida? Hummm... O bebé deve ser do tamanho da menina... isto é impossível... ou a menina fez uma magia (...).” (p.17:ln.27)
	0	1	1
HO	Engravidar, 1 p.18:ln.26 Engravidar, 1 p.19:ln.16	Isso, 1 p.20:ln.12	Associado a: - <u>reprodução - causas da gravidez (“comida” e “...ir para a cama”)</u> , 2 (p.18:ln.26; p.19:ln.16) “Uma mulher engravida comendo...” (p.18:ln.26) “Para engravidar têm de ir os dois para a cama.” (p.19:ln.16) - <u>esperma</u> , 1 “(...) para isso acontecer é preciso «meita».” (p.20:ln.12)
	2	1	3
	8	8	16

O GF IV registou um total de treze menções ao termo em análise (Quadro 4.1.8.4).

JU abordou primeiramente este tópico, no sentido de explicar a impossibilidade de duas pessoas do mesmo sexo se reproduzirem entre si, uma vez que conjuntamente essas pessoas não possuem um óvulo e um espermatozoide. Desta forma, a aluna revelou possuir conceções corretas e concretas sobre a reprodução. JU afirmou ainda que não existe uma idade mínima estipulada para que a mulher possa engravidar e referiu que o “*período*” (menstruação) constitui uma condição básica para que esse fenómeno possa acontecer. Na sua última participação a aluna explicou de

forma clara e concisa a fecundação, confirmando possuir noções consistentes sobre o processo reprodutivo.

HL registou quatro referências ao termo “engravidar”. Nas duas primeiras explicou a necessidade de se “fazer sexo” para que possa ocorrer uma gravidez. Nas restantes intervenções afirmou firmemente que uma mulher só pode engravidar depois do casamento (tal como defendeu HE do GF III).

DI apoiou a participação de HL, visto concordar com ele no que concerne à necessidade da mulher casar para poder engravidar. Por outro lado, na segunda participação referiu-se à idade a partir da qual se pode ter filhos. Assim, DI defendeu dois critérios distintos para que possa ocorrer a reprodução.

TE referiu-se ao termo em duas situações distintas. Primeiro dizendo que é possível as mulheres engravidarem após completarem vinte anos, embora se mostrasse pouco confiante na sua declaração. Seguidamente explicou ser necessário a existência de uma semente para a mulher poder engravidar. Desta forma, TE apresentou a mesma conceção veiculada por IN, VI e MA do GF I.

JO apenas interveio uma vez, para contestar a participação de HL e DI e negar a necessidade do casamento para que possa ocorrer uma gravidez. Pensamos que a sua declaração se baseia no facto de JO ser filho de mãe solteira.

Quadro 4.1.8.4: Ocorrência do termo pivô “engravidar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Engravidar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
JU		Fazer um ser, 1 p.15:ln.29 Ter filhos, 2 p.19:ln.4 p.22:ln.1 ...1 p.22:ln.5	Associado a: - <u>reprodução - fecundação</u> , 2 (p.15:ln.29; p.22:ln.1) “Dois homens não conseguem fazer um ser. Só conseguem fazer um ser se for um homem e uma mulher, porque precisa de um óvulo e um espermatozoide (ou mais).” (p.15:ln.29) - <u>menstruação como condição para engravidar</u> , 1 “Podem ter filhos quando quiserem, desde que tenham o período.” (p.19:ln.4) - <u>reprodução - fecundação</u> , 1 “O óvulo é... é... é... o que a mulher tem e o espermatozoide é uma coisa muito pequenina que não se vê e quando se faz sexo... se o pénis e a vagina se juntarem, o espermatozoide passa para a vagina e entra no óvulo e a partir daí forma-se um novo ser.” (p.22:ln.5)
	0	4	4
HL	Engravidar, 1 p.21:ln.15	Ter filhos, 1 p.18:ln.26 Têm filhos, 1 p.18:ln.28 Ser pai, 1 p.20:ln.25	Associado a: - <u>reprodução - causas da gravidez (sexo)</u> , 2 (p.21:ln.15; p.18:ln.26) “Mas antes disso, para engravidar, tem que se fazer sexo.” (p.21:ln.15) - <u>reprodução - casamento (necessidade de casar para poder ter filhos)</u> , 2 (p.21:ln.15; p.20:ln.25) “Não, é depois do casamento que se têm filhos.” (p.18:ln.28)
	1	3	4
DI		Ter filhos, 2	Associado a:

		p.18:ln.27 p.19:ln.1	- <u>reprodução - casamento (necessidade de casar para poder ter filhos)</u> , 1 “Oiiiiiii! Ter filhos antes do casamento?” (p.18:ln.27) - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “Com trinta anos já se pode ter filhos.” (p.19:ln.1)	
	0	2		2
TE	Engravidar, 1 p.21:ln.12	Ter filhos, 1 p.19:ln.2	Associado a: - <u>reprodução - idade com que se pode engravidar</u> , 1 “Pode-se ter filhos para aí com vinte.” (p.19:ln.2) - <u>reprodução – causas da gravidez</u> , 1 “Para engravidar é preciso ter uma semente (...)” (p.21:ln.12)	
	1	1		2
JO		Ser pai, 1 p.20:ln.26	Associado a <u>reprodução - casamento (negação da necessidade de se casar para poder ter filhos)</u> , 1 “Para ser pai não é preciso casar.” (p.20:ln.26)	
	0	1		1
	2	11		13

O anexo XIV apresenta a “árvore” do termo pivô “engravidar”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências a este termo nos quatro grupos de foco.

4.1.9. Termo Pivô “bebé”

No GF I o termo “bebé” teve doze ocorrências (Quadro 4.1.9.1). As várias referências ocorreram sempre no sentido de explicar o nascimento e o tempo de gestação dos bebés.

No que concerne ao tempo de desenvolvimento uterino, RU começou por afirmar que os bebés apenas demoram “trinta dias a crescer na barriga”. Por sua vez MA referiu que o desenvolvimento uterino se resume a “três dias”. Já DA alegou que os bebés demoram “trinta e nove dias a nascer”. No entanto, nenhum dos alunos se mostrou muito confiante na sua afirmação.

No que respeita ao processo de nascimento dos bebés, RU, MA, DA, FA e IN explicaram que os mesmos nascem através da barriga da mãe, porém não utilizaram a palavra *cesariana* nas suas declarações.

VI, reiterou as afirmações dos colegas relativas ao nascimento dos bebés pela barriga da mãe, mas acrescentou que o nascimento também pode ocorrer através da vagina. Desta forma, VI foi o único a referir a possibilidade dos bebés nascerem por parto natural, embora sem utilizar o conceito na sua intervenção.

Quadro 4.1.9.1: Ocorrência do termo pivô “bebé”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Bebé”	Reformulações	Significados a partir do contexto
RU	Bebé, 2 p.18:ln.14		Associado a: - <u>tempo de desenvolvimento uterino</u> , 1

	p.19:ln.2		<p>“O bebé demora trinta dias a crescer na barriga.” (p.18:ln.14)</p> <p>- <u>nascimento (cesariana)</u>, 1</p> <p>“Corta-se a barriga, depois tiram o bebé, depois cosem e já está.” (p.19:ln.2)</p>	2
	2	0		2
MA	<p>Bebé, 1</p> <p>p.18:ln.15</p> <p>Bebés, 1</p> <p>p.18:ln.29</p>		<p>Associado a:</p> <p>- <u>tempo de desenvolvimento uterino</u>, 1</p> <p>“Eu acho que demora... três dias e depois o bebé nasce.” (p.18:ln.15)</p> <p>- <u>nascimento (cesariana)</u>, 1</p> <p>“Eu acho que é como todos disseram e... depois eles põem os bebés no berço.” (p.18:ln.29)</p>	2
	2	0		2
DA	<p>Bebé, 3</p> <p>p.18:ln.16</p> <p>p.18:ln.22</p>		<p>Associado a:</p> <p>- <u>tempo de desenvolvimento uterino</u>, 1</p> <p>“Eu acho que o bebé demora trinta e nove dias a nascer.” (p.18:ln.16)</p> <p>- <u>nascimento (cesariana)</u>, 2 (p.18:ln.22)</p> <p>“(…) deve ser assim... a mãe está deitada num sítio e os doutores estão a pôr a mão dentro da barriga e a tentar tirar o bebé. Eles abrem a barriga.” (p.18:ln.22)</p>	2
	2	0		2
FA	<p>Bebé, 2</p> <p>p.8:ln.13</p> <p>p.18:ln.18</p>		<p>Associado a:</p> <p>- <u>descrição da imagem de uma família</u>, 1</p> <p>“Estou a ver um bebé, o pai e a mãe.” (p.8:ln.13)</p> <p>- <u>nascimento (cesariana)</u>, 1</p> <p>“Vai-se ao médico, ele rasga a barriga da mãe e depois tira o bebé.” (p.18:ln.18)</p>	2
	2	0		2
VI	<p>Bebé, 2</p> <p>p.12:ln.29</p> <p>p.18:ln.20</p>	<p>Ele, 1</p> <p>p.19:ln.5</p>	<p>Associado a:</p> <p>- <u>descrição da imagem de uma família</u>, 1</p> <p>“Uma família. É um homem, uma mulher e um bebé... e um cão.” (p.12:ln.29)</p> <p>- <u>nascimento (cesariana)</u>, 1 (p.18:ln.20)</p> <p>“A mãe está deitada e os médicos metem uma máscara para ela adormecer... cortam a barriga, tiram o bebé e metem dentro de um cubo. No fim cozem a barriga e já está.” (p.18:ln.20)</p> <p>- <u>nascimento (parto natural)</u>, 2 (p.18:ln.20; p.19:ln.5)</p> <p>“Mas ele não sai pela barriga... enganei-me... sai pela pombinha, não sai pela barriga.” (p.5:ln.19)</p>	3
	2	1		3
IN	<p>Bebé, 1</p> <p>p.18:ln.26</p>		<p>Associado a <u>nascimento (cesariana)</u>, 1</p> <p>“Os médicos cortam a barriga, depois tiram o bebé e eles vão metê-lo em água para lavá-lo eee... depois os médicos cozem a barriga e já está.” (p.18:ln.26)</p>	1
	1	0		1
	11	1		12

O GF II registou quinze ocorrências do termo “bebé” (Quadro 4.1.9.2).

IR foi quem mais participou no âmbito deste termo, tendo somado seis ocorrências. Primeiro associou a possibilidade de “*ter bebés*” às mulheres, utilizando este critério para distinguir o sexo masculino do sexo feminino. Posteriormente, explicou que uma gravidez precoce pode originar deficiências nos bebés. Noutro momento, contou que a sua mãe já tinha “*perdido*” um bebé, embora sem utilizar a palavra aborto. A aluna declarou ainda não ter qualquer noção sobre o tempo de desenvolvimento uterino dos bebés, mas conseguiu enunciar a cesariana e o parto natural como formas de nascimento.

IS começou por associar o termo em análise ao aborto, visto declarar que o seu maior receio (inerente à sua vida enquanto adulta) era “*perder o bebé*”. Depois referiu o tempo de gestação. Por último, demonstrou saber que os nascimentos podem correr por *cesariana* e, através da frase “*pela barriga dói menos*”, revelou conhecer que também poderem ocorrer através de parto natural.

MO começou por mostrar discordância quanto a uma gravidez precoce, defendendo que esta pode causar riscos de doença ou perda do bebé. Na segunda intervenção explicou que o tempo de desenvolvimento uterino equivale a nove meses. A terceira e última referência foi para descrever o nascimento da sua irmã.

AL interveio apenas uma vez e para dizer que não sabia quanto tempo demora o desenvolvimento uterino dos bebés.

ME só proferiu o termo “bebé” uma vez, tendo-o feito no momento em que descrevia uma imagem de família projetada durante o grupo de foco.

Quadro 4.1.9.2: Ocorrência do termo pivô “bebé”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Bebé”	Reformulações	Significados a partir do contexto
IR	Bebé, 2 p.17:ln.30 p.20:ln.12 Bebés, 4 p.3:ln.12 p.14:ln.22 p.16:ln.1 p.20:ln.19		Associado a: - <u>características das mulheres</u> , 2 (p.3:ln.12; p.16:ln.1) <i>“As mulheres têm peitos grandes. As mulheres também engravidam e têm bebés (...).”</i> (p.3:ln.12) - <u>incapacidade das crianças terem bebés</u> , 1 <i>“E quando as crianças são pequenas ainda estão gerando tudo isso. Ainda não estão programadas para ter bebés.”</i> (p.14:ln.22) - <u>aborto</u> , 1 <i>“(...) a minha mãe perdeu um bebé (...).”</i> (p.17:ln.30) - <u>desconhecimento do tempo de desenvolvimento uterino</u> , 1 <i>“Eu não tenho a certeza do tempo que demora o bebé a nascer.”</i> (p.20:ln.12) - <u>nascimento (cesariana e parto natural)</u> , 1 <i>“Os bebés podem nascer pela barriga ou pela vagina.”</i> (p.20:ln.19)
	6	0	6
IS	Bebé, 3 p.18:ln.4		Associado a: - <u>aborto</u> , 1

	p.20:ln.8 p.20:ln.26		“A mim o que mais me assusta também é perder o bebé.” (p.18:ln.4) - <u>tempo de desenvolvimento uterino</u> , 1 “Sim, demora nove meses até o bebé nascer.” (p.20:ln.8) - <u>nascimento (cesariana)</u> , 1 “Pela barriga dói menos, porque nós tomamos um comprimido e eles abrem a barriga e tiram o bebé e nós ainda estamos a dormir.” (p.20:ln.26)	
	3	0		3
MO	Bebé, 2 p.18:ln.30 p.20:ln.7	Irmã, 1 p.20:ln.20	Associado a: - <u>aborto / doença</u> , 1 “Ou pode haver mais risco de doença ou de perder o bebé...” (p.18:ln.30) - <u>tempo de desenvolvimento uterino</u> , 1 “O bebé demora nove meses para nascer.” (p.20:ln.7) - <u>nascimento (cesariana)</u> , 1 “A minha irmã nasceu pela barriga, foi cesariana.” (p.20:ln.20)	
	2	1		3
AL	Bebé, 1 p.20:ln.12		Associado a <u>desconhecimento do tempo de desenvolvimento uterino</u> , 1 “Não tenho opinião sobre o tempo que demora o bebé a nascer.” (p.20:ln.12)	
	1	0		1
ME	Bebé, 2 p.25:ln.3 p.25:ln.11		Associado a <u>família (descrição de uma imagem)</u> , 2 (p.25:ln.3; p.25:ln.11) “É o homem, uma mulher e um bebé.” (p.25:ln.11)	
	2	0		2
	14	1		15

O GF III apresentou doze ocorrências do termo “bebé” (Quadro 4.1.9.3).

HU utilizou o termo para mostrar o seu desejo em ser bebé, pois se assim fosse não tinha que “aturar os pais”. A sua intervenção suscitou risos entre todos os colegas.

LU foi quem mais vezes proferiu o termo “bebé”, tendo-o feito cinco vezes. Inicialmente utilizou o termo para descrever uma imagem de família. Depois, mostrou discordância (e incompreensão) relativamente a uma gravidez aos dez anos de idade, referindo que nesta situação o “o bebé deve ser do tamanho da menina (mãe)”. Nas duas intervenções seguintes, defendeu firmemente que “os bebés nascem da barriga”, sem que para isso tenha utilizado a palavra *cesariana*. Na última participação, referiu-se à fecundação recorrendo a analogias.

AF explicou que só é possível retirar o bebé da barriga se alguém “entrar dentro dela”, utilizando a palavra “dela” para designar a barriga da mulher. No seu discurso percebeu-se que esta sua conceção não se aproximava das questões inerentes à *cesariana*, visto chegar mesmo a ponderar a possibilidade do homem retirar o bebé através da boca da mulher. Na segunda intervenção, referiu que o esperma (“líquido”) era essencial para ocorrer a formação e nascimento de um bebé. AF

mostrou muitas dificuldades em explicar os seus raciocínios, pois desconhecia os termos apropriados às situações que pretendia aflorar.

JA e HE, à semelhança de LU, utilizaram o termo no domínio da gravidez precoce, afirmando que essa gravidez pode trazer graves consequências para o bebé.

JA interveio mais uma vez para explicar como ocorre a fecundação.

HO proferiu o termo apenas uma vez para declarar que “os bebés nascem da barriga”.

Quadro 4.1.9.3: Ocorrência do termo pivô “bebé”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Bebé”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HU	Bebé, 1 p.8:ln.29		Associado a <u>querer ser bebé para não ter que obedecer aos pais</u> , 1 “Quería ser bebé, para não aturar os meus pais que são chatos.” (p.8:ln.29)
	1	0	1
LU	Bebé, 4 p.12:ln.27 p.17:ln.27 p.19:ln.31 p.20:ln.3 Bebés, 1 p.18:ln.8		Associado a: - <u>descrição da imagem de uma família</u> , 1 “Sim, só que o bebé quer brincar com o cão...” (p.12:ln.27) - <u>incompreensão relativa a uma gravidez aos dez anos</u> , 1 “Aos dez anos? Hummm... O bebé deve ser do tamanho da menina... isto é impossível... ou a menina fez uma magia (...).” (p.17:ln.27) - <u>nascimento (cesariana)</u> , 2 (p.18:ln.8; p.19:ln.21) “Ah! Os bebés nascem da barriga.” (p.18:ln.8) - <u>fecundação</u> , 1 “Primeiro tem assim uma coisinha – não é bem marisco – e depois tem uma bolinha e isso (o “marisco”) rebenta a bolinha e o bebé vai crescendo.” (p.20:ln.3)
	5	0	5
AF	Bebé, 2 p.16:ln.26 p.20:ln.11		Associado a: - <u>nascimento</u> , 1 “O bebé fica na barriga, por isso só pode ir lá buscá-lo se entrar dentro dela.” (p.16:ln.26) - <u>esperma / nascimento</u> , 1 “Depois aquele leite faz com que o bebé nasça... Não é bem leite, é mais um líquido.” (p.20:ln.11)
	2	0	2
JA	Bebé, 2 p.17:ln.17 p.19:ln.26		Associado a: - <u>deficiência do bebé face a uma gravidez aos dez anos</u> , 1 “(...) pessoa é muito nova o bebé pode não ter o que é preciso para viver (...).” (p.17:ln.17) - <u>fecundação</u> , 1 “O espermatozoide vai para o óvulo e depois vai começar a existir um bebé.” (p.19:ln.26)
	2	0	2
HE	Bebé, 1 p.17:ln.24		Associado a <u>deficiência do bebé face a uma gravidez aos dez anos</u> , 1 “(...) se formos muito novinhos e tivermos um filho as nossas células podem não ser (...) suficientemente fortes para aguentar o nascimento de um bebé e podem até faltar peças(...)”. (p.17:ln.24)
	1	0	1
HO	Bebés, 1 p.18:ln.2		Associado a <u>nascimento (cesariana)</u> , 1 “Os bebés nascem da barriga.” (p.18:ln.2)

	1	0	1
	12	0	12

O GF IV foi o que apresentou maior frequência do termo “bebé”, num total de vinte referências (Quadro 4.1.9.4).

TE começou por explicar que a palavra “baby” é a tradução de bebé. Depois explicou que o desenvolvimento uterino do bebé demora nove meses. Referiu-se ao nascimento apenas por parto natural (“pela vagina”). Por último, evidenciou a influência dos livros na construção do seu conhecimento.

HL fez três referências ao termo “bebé”. A primeira foi para descrever uma imagem de família, a segunda para referir o tempo necessário para o bebé completar o seu desenvolvimento uterino, e a terceira intervenção para explicar como nascem os bebés.

DI participou para questionar a possibilidade de um homem engravidar, sustentando a sua interrogação numa imagem que tinha visto através da televisão. Neste sentido, JU explicou ao colega que o que ele tinha visto era um transexual e não uma pessoa do sexo masculino. Para além desta questão, DI referiu-se ao tempo que o bebé demora a crescer na barriga, mas demonstrou que a sua intervenção foi pouco refletida e até aleatória.

JU iniciou a sua participação para discordar dos factos presentes na notícia do Jornal *Expresso* (anexo V), referindo-se à gravidade de uma gravidez aos dez anos fundamentando com a dificuldade da mãe para “amamentar o bebé”. Noutro momento, e à semelhança de TE, explicou que aprende muito sobre estes assuntos nos livros, acabando assim por realçar a papel destes como agentes de educação sexual. A aluna expôs ainda que o tempo necessário para o desenvolvimento uterino do bebé corresponde aos nove meses, mas esclareceu que há bebés que nascem antes. Por último, referiu-se às formas possíveis para o nascimento.

JO fez quatro intervenções recorrendo ao termo. O aluno começou por associar relações incestuosas a deficiência do bebé. Este aluno foi, assim, o único de todos os grupos focais a abordar a questão do incesto. Curiosamente, a sua intervenção não suscitou grandes reações entre os colegas. Numa outra perspetiva, o aluno fez três declarações similares para contar que nasceu prematuramente.

Quadro 4.1.9.4: Ocorrência do termo pivô “bebé”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Bebé”	Reformulações	Significados a partir do contexto
TE	Bebé, 2 p.12:ln.15 p.22:ln.15 Bebés, 2	Ele, 1 p.22:ln.20	Associado a: - <u>tradução da palavra baby</u> , 1 “Baby é bebé.” (p.12:ln.15) - <u>tempo de desenvolvimento uterino</u> , 2 (p.22:ln.15; p.22:ln.20)

	p.23:ln.4 p.23:ln.25		<p><i>“Ele nasce ao fim de nove meses.”</i> (p.22:ln.20)</p> <p>- <u>nascimento (parto natural)</u>, 1</p> <p><i>“Os bebés nascem pela vagina.”</i> (p.23:ln.4)</p> <p>- <u>influência dos livros na obtenção de informação</u>, 1</p> <p><i>“Vejo nos livros... e vi que os bebés tinham uma coisinha a segurar neles...”</i> (p.23:ln.25)</p>	5
	4	1		
HL	Bebé, 2 p.17:ln.5 p.22:ln.16 Bebés, 2 p.23:ln.3 p.23:ln.9		<p>Associado a:</p> <p>- <u>descrição da imagem de uma família</u>, 1</p> <p><i>“É um casal e um bebé.”</i> (p.17:ln.5)</p> <p>- <u>tempo de desenvolvimento uterino</u>, 1</p> <p><i>“O bebé deve demorar oito meses... nove!”</i> (p.22:ln.16)</p> <p>- <u>nascimento (cesariana e parto natural)</u>, 2 (p.23:ln.3; p.23:ln.9)</p> <p><i>“Os bebés nascem pela barriga ou pela vagina (...).”</i> (p.23:ln.3)</p>	4
	4	0		
DI	Bebé, 2 p.19:ln.26 p.22:ln.12		<p>Associado a:</p> <p>- <u>homem grávido</u>, 1</p> <p><i>“Ouvi dizer que um homem adulto pode ter um bebé na barriga.”</i> (p.19:ln.26)</p> <p>- <u>tempo de desenvolvimento uterino</u>, 1</p> <p><i>“O bebé demora mil horas a crescer na barriga.”</i> (p.22:ln.12)</p>	2
	2	0		
JU	Bebé, 3 p.20:ln.18 p.23:ln.10 p.23:ln.13	Pessoas, 1 p.22:ln.21 Nosso, 1 p.23:ln.26	<p>Associado a:</p> <p>- <u>amamentação / gravidez aos dez anos</u>, 1</p> <p><i>“Pode ser grave! Ela pode não conseguir amamentar a bebé.”</i> (p.20:ln.18)</p> <p>- <u>influência dos livros na obtenção de informação / desenvolvimento uterino</u>, 2 (p.22:ln.21; p.23:ln.26)</p> <p><i>“Eu li, num livro, que aos três meses já se começa a notar a barriga e já se tem enjoos e... pode-se nascer aos nove meses, mas há muitas pessoas que nascem aos oito meses, como eu.”</i> (p.22:ln.21)</p> <p>- <u>nascimento (parto natural e cesariana)</u>, 2 (p.23:ln.10; p.23:ln.13)</p> <p><i>“(...) às vezes, faz-se cesariana, que é perto da barriga... isso é quando os bebé não conseguem sair pela vagina (...).”</i> (p.23:ln.13)</p>	5
	3	2		
JO	Bebé, 2 p.21:ln.25 p.22:ln.25	Eu, 2 p.22:ln.23 p.22:ln.28	<p>Associado a:</p> <p>- <u>incesto como causa de deficiência do bebé</u>, 1</p> <p><i>“(...) se um irmão e outro irmão fizerem sexo o bebé pode nascer deficiente ou não.”</i> (p.21:ln.25)</p> <p>- <u>bebés prematuros</u>, 3 (p.22:ln.23; p.22:ln.25; p.22:ln.28)</p> <p><i>“Eu nasci prematuro... fui um bebé prematuro.”</i> (p.22:ln.23)</p>	4
	2	2		
15				20

O anexo XV apresenta a “árvore” do termo pivô “bebé”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências do termo em análise, ao longo dos quatro grupos de foco.

Tendo em consideração que no decorrer dos últimos três termos pivô apresentados (“sexo”, “engravidar” e “bebê”) foram verificadas concepções bastantes distintas sobre os fenómenos que estão na base da reprodução, e tendo ainda em consideração que estes dados são cruciais para a discussão das perceções acerca deste tópico, optamos por elaborar um quadro (Quadro 4.1.9.5) que agrupa-se as argumentações dos alunos sobre a reprodução humana em três categorias: biológica, afetiva e biológico-afetiva, para que a discussão (Capítulo V) em torno deste assunto possa ser mais circunstanciada.

Quadro 4.1.9.5: Distribuição das concepções sobre reprodução humana por categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias	Argumentações dos Alunos
Biológica	“semente”	<ul style="list-style-type: none"> - “Para a mãe ficar grávida, o pai põe a semente e nasce um bebé (...) na barriga da mãe (...) tem a pera e o papá põe a semente na pera (...)” (IN – GF I); - “Para a mãe ficar grávida o pai dá a semente à gaivota e a gaivota leva a semente à mãe.” (MA – GF I); - “Para engravidar é preciso ter uma semente (...)” (TE – GF IV); - “A mulher tem que ir ao hospital e o médico põe uma semente na barriga para ela engravidar.” (VI – GF I).
	espermatozoide/óvulo	<ul style="list-style-type: none"> - “(...) depois os espermatozoides passam para a mãe. O espermatozoide vai para o óvulo e depois vai começar a existir um bebé.” (JA – GF III); - “Dois homens não conseguem fazer um ser. Só conseguem fazer um ser se for um homem e uma mulher, porque precisa de um óvulo e um espermatozoide (ou mais).” (JU – GF IV); - “O óvulo é... é... é... o que a mulher tem e o espermatozoide é uma coisa muito pequenina que não se vê e quando se faz sexo... se o pénis e a vagina se juntarem, o espermatozoide passa para a vagina e entra no óvulo e a partir daí forma-se um novo ser.” (JU – GF IV).
	esperma/vagina	<ul style="list-style-type: none"> - “O homem deita uma coisa do pénis que é parecida com leite (...). Deita para dentro da mulher... para a vagina e ela engravida.” (AF – GF III); - “(...) para isso acontecer é preciso «meita».” (HO – GF III).
	sexo	<ul style="list-style-type: none"> - “Para engravidar o homem tem que pôr o pénis na vagina da mulher.” (IS – GF II) - “Ah! Podes falar normal: sexo.” (IR – GF II); - “(...) para engravidar, têm que se fazer sexo.” (HL – GF IV); - [Para ter filhos é preciso fazer...] “Sexo.” (HO – GF III); - “(...) quando se faz sexo... se o pénis e a vagina se juntarem (...)” (JU – GF IV); - “Para engravidar não podem ter proteção.” [Enquanto se faz sexo] (MO – GF II). - “Fazer amor é sexo.” (IS)
	junção dos corpos (homem/mulher)	<ul style="list-style-type: none"> - “Penso que se pode engravidar se os corpos se juntarem.” (HE – GF III); - “Para engravidar têm de ir os dois para a cama.” (HO – GF III).
	intervenção médica	<ul style="list-style-type: none"> - “A mulher tem que ir ao hospital e o médico põe uma semente na barriga para ela engravidar.” (VI – GF I).
	alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - “Para engravidar a nossa mãe come muito...” (RU – GF I);

		- “Uma mulher engravida comendo...” (HO – GF III).
Afetiva	casamento	- “Podes ter filhos depois de casar...” (HE – GF III); - “Não, é depois do casamento que se têm filhos.” (HL – GF IV).
	amor	- “Fazer amor é sexo.” (IS – GF II)
	intervenção divina	- “Os pais levam uma carta à igreja e depois o Jesus responde se podem ou não engravidar.” (FA – GF I, com concordância de DA – GF I).
Biológico-Afetiva	fazer amor	- “Fazer amor é sexo.” (IS – GF II)

4.1.10. Termo Pivô “separar”

O termo “separar” foi abordado por sete vezes no GF I (Quadro 4.1.10.1).

VI utilizou-o três vezes para explicar que os casais se separam “*porque deixam de gostar um do outro*”. A sua quarta participação ocorreu no sentido de comunicar que os seus pais estão divorciados.

FA proferiu o termo “separar” por duas vezes. A primeira menção reportou-se à existência de “*famílias separadas*”. A segunda prendeu-se com a apresentação de causas de separação dos casais: a existência de “*zangas*” e “*discussões*”.

MA recorreu ao termo “separar” apenas uma vez, para contar que os seus tios se separaram em consequência de se terem chateado.

RU, IN e DA não tiveram qualquer participação utilizando este termo.

Quadro 4.1.10.1: Ocorrência do termo pivô “separar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF I.

Aluno/a	“Separar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
VI	Separados, 1 p.9:ln.30 Separaram, 1 p.10:ln.15 Separar, 1 p.10:ln.17	Separam-se, 1 p.5:ln.23	Associado a: - <u>deixar de gostar</u> , 4 (p.5:ln.23; p.10:ln.15; p.10:ln.17) “ <i>Porque deixam de gostar um do outro e separam-se.</i> ” (p.5:ln.23) - <u>divórcio dos pais</u> , 1 “ <i>Não, o meu pai e a minha mãe estão separados.</i> ” (p.9:ln.30)
	3	1	4
FA	Separadas, 1 p.9:ln.21 Separam-se, 1 p.10:ln.8		Associado a: - <u>famílias com pais separados</u> , 1 “ <i>Mas também há famílias que são separadas. Não são todas iguais.</i> ” (p.9:ln.21) - <u>zangas e discussões</u> , 1 “ <i>Porque zangam-se e depois discutem e depois ficam enervados. Depois separam-se.</i> ” (p.10:ln.8)
	2	0	2
MA	Separam-se,		Associado a <u>famílias com casais separados</u> , 1

1	p.10:ln.13		"Eu tenho um tio e uma tia que se chatearam e separaram-se." (p.10:ln.13)	
	1	0		1
	6	1		7

O GF II compreendeu um total de seis referências ao termo “separar” (Quadro 4.1.10.2).

MO afirmou que o facto de “a mulher” ser demasiado ausente e não “ligar” à família é a principal causa dos divórcios. Pensamos que esta sua conceção se fundamenta na realidade vivenciada pela própria, visto os seus pais estarem num processo de separação.

IR recorreu apenas uma vez ao termo, utilizando a reformulação “divorciar” no sentido de evidenciar a situação complicada dos filhos após o divórcio.

AL mencionou a reformulação “divórcio” numa vertente económica, salientando os custos que esta ação acarreta.

IS foi quem apresentou maior número de referências ao termo. As afirmações da aluna foram todas no sentido de contar os acontecimentos vividos pela sua “meia-irmã”, declarando que o namorado desta a abandonou quando descobriu que ela tinha problemas de saúde. Neste domínio, IS acabou por concluir que a principal causa do abandono não se restringe aos problemas de saúde, mas sim à ausência de amor. ME continuou com uma postura passiva, limitando-se a ouvir as colegas.

Quadro 4.1.10.2: Ocorrência do termo pivô “separar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Separar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
MO		Divorciarem, 1 p.26:ln.13	Associado a <u>ausência da mulher na família</u> , 1 “(…) a mulher nunca ligar à família. Assim, acabam por se divorciarem.” (p.26:ln.13)
	0	1	1
IR		Divorciar, 1 p.26:ln.16	Associado a <u>situação dos filhos depois do divórcio</u> , 1 “Se eles tiverem filhos e se se quiserem divorciar as crianças vão ficar muito em dúvida com quem querem ficar”. (p.26:ln.16)
	0	1	1
AL		Divórcio, 1 p.26:ln.25	Associado a <u>custos financeiros do divórcio</u> , 1 “Mas o divórcio custa dinheiro.” (p.26:ln.25)
	0	1	1
IS	Separou-se, 1 p.27:ln.1	Deixa-me, 1 p.26:ln.20 Divorciaram-se, 1 p.26:ln.24	Associado a <u>ausência de amor</u> , 3 (p.26:ln.20; p.26:ln.24; p.27:ln.1) “Separou-se porque ele não a amava assim tanto.” (p.27:ln.1)
	1	2	3
	1	5	6

No GF III o termo “separar” contabilizou oito ocorrências (Quadro 4.1.10.3).

HU fez uma intervenção para explicar o motivo por que os pais se separaram. Ao longo da sua exposição, o aluno mostrou-se envergonhado com a situação relatada.

JA e LU, embora com argumentações diferentes, associaram o divórcio à existência de ideias divergentes entre os membros do casal.

HE explicou que, às vezes, os divórcios prendem-se com questões de “trabalho”. Subentende-se que na sua opinião as discussões e o divórcio se sustentam nos papéis sociais dos membros do casal.

HO foi quem recorreu com mais frequência ao termo em análise. Duas das suas argumentações aludiram às traições como causa dos divórcios. Neste domínio, foi notório que a sua participação se fundamentou na situação verificada entre os seus pais. Na terceira intervenção, HO utilizou uma metáfora para associar o divórcio à infelicidade e ao desgosto.

AF fez apenas uma referência a este termo, contando que os seus pais se separaram antes de ele nascer, em consequência de atitudes negativas por parte de ambos.

Quadro 4.1.10.3: Ocorrência do termo pivô “separar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Separar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HU	Separaram-se, 1 p.9:ln.5		Associado a <u>atitudes inaceitáveis</u> , 1 “Os meus pais separaram-se porque a minha mãe vendeu tudo que estava em casa e o meu pai quis ir viver para a casa da minha avó.” (p.9:ln.5)
	1	0	1
JA		Divórcios, 1 p.9:ln.10	Associado a <u>opiniões/ideias diferentes (discussões)</u> , 1 “Porque no fundo acho que têm ideias diferentes. Nem sempre os divórcios são por causa disso, mas as discussões acontecem (...)” (p.9:ln.10)
	0	1	1
LU	Separam-se, 1 p.9:ln.15		Associado a <u>discussões</u> , 1 “Os pais separam-se porque é sempre um assunto e... hummm... a mãe e o pai não querem falar sobre o assunto e discutem.” (p.9:ln.15)
	1	0	1
HE	Separam-se, 1 p.9:ln.18		Associado a <u>questões de trabalho</u> , 1 “Às vezes separam-se é por causa do trabalho (...)” (p.9:ln.18)
	1	0	1
HO	Separam-se, 2 p.9:ln.21 p.10:ln.2 Separam, 1 p.16:ln.7		Associado a: - <u>traições</u> , 2 (p.9:ln.21; p.10:ln.2) “Separam-se e o homem vai ter com outra mulher que gosta mais.” (p.10:ln.2) - <u>tristeza/desgosto</u> , 1 “(...) quando eles se separam o coração parte-se.” (p.16:ln.7)

	3	0	3
AF	Separaram-se, 1 p.10:ln.14		Associado a <u>atitudes negativas por parte dos membros do casal</u> , 1 “A minha mãe contou-me a história e disse que o meu pai tinha feito uma coisa má e por isso separaram-se, mas o meu avô disse que os dois é que tinham feito uma coisa má (...)” (p.10:ln.14)
	1	0	1
	7	1	8

O GF IV reuniu cinco referências ao termo “separar” (Quadro 4.1.10.4).

JU apresentou duas argumentações, para explicar que as separações se justificam com a falta de entreajuda e com a existência de divergências entre o casal.

HL e DI associaram a separação à existência de “chatices” e “zangas” entre o casal.

TE disse concordar com as participações dos colegas e apresentou outra possível causa de divórcios - a falta de empatia entre os membros de casal.

JO, ao contrário do que foi acontecendo em quase todos os termos, não se referiu vez nenhuma ao termo “separar”.

Quadro 4.1.10.4: Ocorrência do termo pivô “separar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Separar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
JU	Separaram-se, 1 p.18:ln.19	Deixar, 1 p.11:ln.29	Associado a: - <u>abandono</u> , 1 “Porque se nós abusarmos daquela pessoa (...) ela pode nos deixar (...)” (p.11:ln.29) - <u>desentendimentos</u> , 1 “Outras vezes desentendem-se porque uns querem uma coisa e outros querem outra coisa... e fica muito confuso e depois separam-se.” (p.18:ln.19)
	1	1	2
HL	Separaram-se, 1 p.18:ln.12		Associado a <u>desentendimentos entre o casal</u> , 1 “Separaram-se porque chateiam-se.” (p.18:ln.12)
	1	0	1
DI	Separaram-se, 1 p.18:ln.13		Associado a <u>desentendimentos e violência física</u> , 1 “Separaram-se porque zangam-se e andam à bulha.” (p.18:ln.13)
	1	0	1
TE	 p.18:ln.15	Associado a <u>falta de empatia</u> , 1 “Ou não se sentem bem juntos.” (p.18:ln.15)
	0	1	1
	3	2	5

4.1.11. Termo Pivô “falar”

No GF I o termo “falar” teve nove ocorrências (Quadro 4.1.11.1).

DA referiu que não tem o hábito de abordar as questões da sexualidade com outras pessoas (adultos ou crianças da mesma idade).

IN fez três declarações subordinadas a este termo, deixando perceber alguma diversidade quanto às suas fontes informais de educação sexual. Se por um lado disse que não falava com ninguém sobre os vários assuntos discutidos durante o grupo focal, por outro lado referiu a explicação da mãe e a visualização de um programa televisivo, evidenciando o papel dos pais e dos *media* na formulação das suas conceções.

FA recorreu ao termo apenas uma vez, para dizer que a irmã era a única pessoa com a qual esclarecia os vários assuntos abordados.

VI fez duas alusões ao termo em análise, deixando explícito que a mãe e o irmão eram as suas principais fontes de informação, no que concerne aos temas debatidos.

MA fez uma referência que explicitou que as suas conceções sobre o nascimento advêm da observação de fotografias.

RU referiu-se ao termo uma vez, aludindo às telenovelas. Assim, à semelhança de IN, RU realçou o papel dos *media* como agentes informais de educação sexual.

Quadro 4.1.11.1: Ocorrência do termo pivô “falar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GFI.

Aluno/a	“Falar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
DA	Falo, 1 p.19:ln.12		Associado a <u>ausência de diálogo sobre as questões de ES</u> , 1 “Eu quase que não falo sobre estes assuntos com ninguém.” (p.19:ln.12)
	1	0	1
IN	Falo, 1 p.19:ln.14	Explicou, 1 p.17:ln.30 Vi, 1 p.17:ln.30	Associado a: - <u>ausência de diálogo sobre as questões de ES</u> , 1 “Eu também não falo.” (p.19:ln.14) - <u>pais como fontes de informação</u> , 1 “A minha mamã é que explicou! (...) mas a mãe não explicou mais.” (p.17:ln.30) - <u>media como fontes de informação</u> , 1 “Eu vi no «Aqui não há quem viva».” (p.17:ln.30)
	1	2	3
FA		Contou-me, 1 p.8:ln.4	Associado a <u>irmã como fonte de informação</u> , 1 “A minha irmã contou-me.” (p.8:ln.4)
	0	1	1
VI		Disse, 1 p.9:ln.4 Disseram, 1 p.19:ln.10	Associado a: - <u>irmão como fonte de informação</u> , 1 “Foi o meu irmão que me disse.” (p.9:ln.4) - <u>irmão e mãe como fonte de informação</u> , 1 “Foi o meu irmão e a minha mãe que me disseram.” (p.19:ln.10)
	0	2	2

MA		Vi, 1 p.19:ln.16	Associado a <u>representações icónicas como fonte de informação</u> , 1 “Eu vi numa fotografia, quando a mãe me teve a mim e à Clara.” (p.19:ln.16)	
	0	1		1
RU		Vi, 1 p.19:ln.18	Associado a <u>media como fontes de informação</u> , 1 “Eu vi numa novela (...)” (p.19:ln.18)	
	0	1		1
	2	7		9

O GF II somou nove referências ao termo “falar” (Quadro 4.1.11.2).

IR fez quatro alusões ao termo, afirmando que tem medo de falar dos assuntos discutidos com outras pessoas e que quando tenta falar com os pais, nem sempre obtém respostas por parte destes. Assim, disse que tenta esclarecer as suas dúvidas através do autoquestionamento e, às vezes, consegue perceber alguns conceitos ao ver televisão.

MO apresentou três referências a este termo. Nas suas participações justificou porque não falava com os pais e também referiu que obtém alguma informação através dos *media*.

IS e AI afirmaram não falar com ninguém da família sobre os assuntos abordados no grupo de foco, pois não se sentem à vontade para o fazer.

ME, mais uma vez, não teve qualquer participação.

Quadro 4.1.11.2: Ocorrência do termo pivô “falar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF II.

Aluno/a	“Falar”	Reformulações	Significados a partir do contexto	
IR		Dizer, 1 p.11:ln.1 Pensando, 1 p.11:ln.5 Vendo, 1 p.11:ln.9 Pergunto, 1 p.12:ln.6	Associado a: - <u>receio de falar</u> , 2 (p.11:ln.1; p.11:ln.5) “Eu não posso dizer para ninguém!” (p.11:ln.1) - <u>media como fontes de informação</u> , 1 “Vendo televisão, (...) num canal onde estavam duas pessoas fazendo sexo oral.” (p.11:ln.9) - <u>ausência de resposta por parte dos pais</u> , 1 “Eu pergunto aos meus pais, mas eles nem sempre respondem.” (p.12:ln.6)	
	0	4		4
MO		Disser, 1 p.11:ln.16 Vemos, 1 p.7:ln.9 Vi, 1 p.16:ln.12	Associado a: - <u>receio de falar com os pais</u> , 1 “Com ninguém, porque se eu disser aos meus pais eles ficam sempre a chatear.” (p.11:ln.16) - <u>media como fontes de informação</u> , 2 (p.7:ln.9; p.16:ln.12) “Vemos muitos filmes e muitas séries.” (p.7:ln.9)	
	0	3		3
IS	Falo, 1 p.11:ln.19		Associado a <u>ausência de diálogo sobre as questões de ES</u> , 1 “Eu também não falo com ninguém.” (p.11:ln.19)	
	1	0		1

AL	Falar, 1 p.11:ln.28		Associado a <u>não gostar de falar</u> , 1 “Não gosto de falar com a minha avó!” (p.11:ln.28)	
	1	0		1
	2	7		9

No GF III contaram-se cinco referências ao termo “falar” (Quadro 4.1.11.3).

HE referiu-se uma vez ao termo evidenciando a influência dos livros (das histórias) na formulação das suas conceções.

AF e JA declararam ser com a ajuda dos pais que esclarecem as suas dúvidas e obtêm novas informações.

LU mostrou não ter qualquer dificuldade em falar sobre os assuntos abordados no grupo de foco, referindo mesmo que fala “*com toda a gente*”.

HO mencionou os irmãos mais velhos evidenciando assim a sua importância no processo de esclarecimento de dúvidas e obtenção de novas informações/conceções.

Neste momento da discussão HU já tinha abandonado o GF, pelo que não se referiu ao termo.

Quadro 4.1.11.3: Ocorrência do termo pivô “falar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF III.

Aluno/a	“Falar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HE		Dizia, 1 p.18:ln.22	Associado a <u>obtenção de informação através dos livros / histórias</u> , 1 “...houve uma história que dizia (...)” (p.18:ln.22)
	0	1	1
AF	Falo, 1 p.20:ln.21		Associado a <u>conversar sobre os assuntos de ES com a família</u> , 1 “Eu falo com a minha mãe.” (p.20:ln.21)
	1	0	1
LU	Falo, 1 p.20:ln.23		Associado a <u>conversar sobre os assuntos de ES com toda a gente</u> , 1 “Eu falo com toda a gente.” (p.20:ln.23)
	1	0	1
JA	Falo, 1 p.20:ln.26		Associado a <u>conversar sobre os assuntos de ES com a família</u> , 1 “Eu falo com o meu pai e a minha mãe.” (p.20:ln.26)
	1	0	1
HO	Falo, 1 p.20:ln.30		Associado a <u>conversar sobre os assuntos de ES com os irmãos</u> , 1 “Sim, eu falo com a Lili e com o Paulo.” (p.20:ln.31)
	1	0	1
	4	1	5

O GF IV apresentou sete ocorrências do termo pivô “falar” (Quadro 4.1.11.4).

HL, DI e JU afirmaram que não falavam com ninguém sobre os assuntos do domínio da educação sexual. No entanto, HL referiu que obtém alguma informação através da televisão; DI deixou subentender que a ausência de diálogo se deve à sua falta de interesse; e JU deixou transparecer que quando tem dúvidas opta por pesquisar nos livros e na internet.

TE afirmou que a sua principal fonte de informação são os livros.

JO afirmou a importância dos amigos na troca de informação e esclarecimento de dúvidas.

Quadro 4.1.11.4: Ocorrência do termo pivô “falar”, das suas reformulações e dos seus significados, deduzidos a partir do contexto, no GF IV.

Aluno/a	“Falar”	Reformulações	Significados a partir do contexto
HL	Falo, 1 p.23:ln.18	Telejornal, 1 p.20:ln.1	Associado a: - <u>ausência de diálogo sobre as questões de ES</u> , 1 “Eu nunca falo.” (p.23:ln.18) - <u>influência dos media</u> , 1 “No telejornal deu um casal que era gay e um teve um filho.” (p.20:ln.1)
	1	1	2
DI	Falo, 1 p.23:ln.23		Associado a <u>ausência de diálogo sobre as questões de ES</u> , 1 “Eu não falo com ninguém.” (p.23:ln.23)
	1	0	1
JU	Falar, 1 p.24:ln.2		Associado a <u>ausência de diálogo sobre as questões de ES</u> , 1 “Não costumo falar.” (p.24:ln.2)
	1	0	1
TE		Vejo, 2 p.23:ln.25 p.24:ln.6	Associado a <u>obtenção de informação através dos livros</u> , 2 (p.23:ln.18; p.24:ln.6) “Vejo nos livros...” (p.23:ln.25)
	0	2	2
JO	Falo, 1 p.24:ln.4		Associado a <u>falar com os amigos sobre os assuntos de ES</u> , 1 “Eu falo com amigos que realmente são amigos.” (p.24:ln.4)
	1	0	1
	4	3	7

O anexo XVI apresenta a “árvore” do termo pivô “falar”, através da qual se pode ter uma visão geral das principais referências ao termo em análise, ao longo dos quatro grupos de foco.

Finda a apresentação dos resultados inerentes aos grupos focais, apresenta-se seguidamente um esquema que retrata as principais relações que estabelecemos entre os termos pivô. Tais relações foram inferidas a partir das argumentações dos alunos e serão discutidas no próximo capítulo.

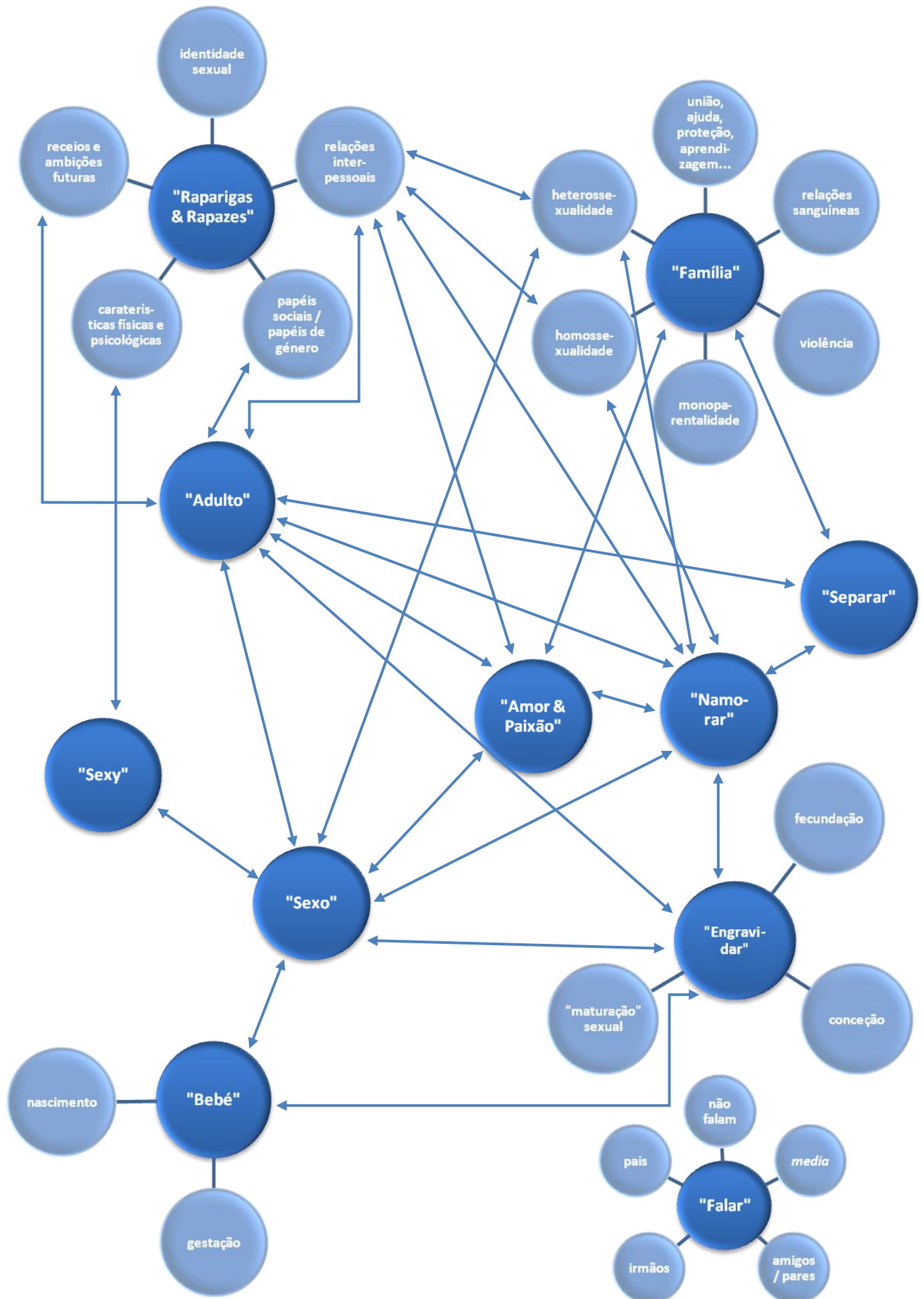


Figura 4.1.4: Principais relações entre os termos pivô.

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO

As concepções alternativas que os alunos trazem para as diversas situações pedagógicas devem constituir o ponto de partida para todas as aprendizagens. É neste sentido que o conjunto de dados recolhidos pretende ser uma mais-valia para a identificação e compreensão das concepções que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem na área da sexualidade. Procuramos então, neste capítulo, interpretar os resultados do nosso estudo, avaliando as intervenções dos alunos participantes na investigação e acentuando as relações entre os fatores considerados (género, idade, ano de escolaridade e contexto familiar, social, cultural e económico).

Seguimos então uma linha de orientação que pretende evidenciar as **principais concepções de sexualidade** (ponto 5.1) reveladas ao longo dos grupos focais, indicando os termos pivô onde tais concepções foram mais marcantes. Posteriormente fazemos referência a alguns **temas/assuntos pelos quais as crianças mostraram mais dúvidas e interesses** (ponto 5.2). Numa fase final do capítulo, elencamos as **limitações do estudo** (ponto 5.3).

5.1. PRINCIPAIS CONCEÇÕES DE SEXUALIDADE.

5.1.1. Concepções Acerca das Diferenças Físicas e Psicológicas Entre os Géneros

As concepções analisadas nesta secção foram veiculadas, predominantemente, no âmbito dos termos pivô **“raparigas & rapazes”** e **“adulto”**.

No que concerne a uma comparação das características físicas entre os diferentes géneros, há a concepção, por sexo e idade, que os rapazes têm cabelo mais curto do que as raparigas e centram o seu vestuário no uso de calças, enquanto as meninas podem utilizar saias e vestidos. Tais concepções estão logo patentes na análise do primeiro termo pivô (**“raparigas & rapazes”**), através das declarações de DA (*“Os homens têm o cabelo mais pequeno e as mulheres têm o cabelo mais comprido.”* - Quadro 4.1.1.1) e IS (*“Os rapazes não podem usar saia e as raparigas podem.”* - Quadro 4.1.1.2). Estas foram concepções também verificadas no estudo de Fernandes (2009). Para além disso, o tom da voz é também elencado como uma diferença entre os sexos, tendo os participantes caracterizado a voz masculina como sendo mais grave e a voz feminina como sendo mais aguda. Outra concepção evidenciada centra-se na caracterização dos rapazes como tendo mais pelos distribuídos pelo corpo em comparação com as raparigas que apresentam uma pele com menos revestimento.

As concepções descritas até ao momento vêm reiterar os estudos de Medero (1991) e Freitas (2003), na medida em que ambas as investigações revelam-nos que os aspetos físicos são bastante

apontados para distinguir o rapaz da rapariga. Na mesma linha, os estudos de Andrade (1996), López e Fuertes (1999) e Ferreira (2008) mostraram que os estereótipos de género estão presentes nas conceções das crianças, uma vez que a diferenciação primária feminino/masculino mais do que os fatores biológicos ou psicológicos assume um carácter social e cultural. Não obstante, e apesar dos alunos da nossa amostra terem começado por apontar o cabelo e o vestuário como características que distinguem os sexos, dedicaram também grande parte dos seus discursos à análise de fatores biológicos e psicológicos que os distinguem, tal como mostram os parágrafos subsequentes.

Na nossa investigação, mais de um quarto das crianças elencaram os órgãos genitais como uma das principais características que distinguem os sexos. A associação dos rapazes ao pénis e as raparigas à vagina, às mamas grandes e à capacidade de engravidarem e gerarem bebés, estiveram patentes nas intervenções de VI, IR, LU, AF, HL e JO. Sobre este tópico, os estudos de Medero (1991) e Freitas (2003) realizados em Portugal e Espanha com crianças de cinco e seis anos, registaram que cerca de um terço das crianças se referiram aos órgãos sexuais primários e secundários para distinguir os rapazes das raparigas. Aqui, importa salientar que apenas VI se encontrava na mesma faixa etária das crianças que participaram nos estudos dos autores anteriormente referidos. Neste domínio, um facto importante centra-se na utilização, por parte de VI e LU (dois dos alunos mais novos – seis e sete anos de idade respetivamente), de termos alternativos para designar o pénis e a vagina: *“As raparigas têm a pombinha e os rapazes têm a pilinha.”* (VI); *“As raparigas não têm pila e os rapazes têm.”* (LU) (Quadro 4.1.1.1). Estes termos refletem, por um lado, o ambiente familiar no qual os pais procuram, junto dos filhos mais novos, denominar os órgãos sexuais através de termos alternativos, dado atribuírem às palavras pénis e vagina um carácter pecaminoso. Por outro lado, a relação entre pares também parece ter um papel fundamental na utilização de denominações alternativas, uma vez que os discursos das crianças são pouco sustentados em termos técnico-científicos. A variação de termos para definirem os órgãos sexuais, refletem ainda a existência de um meio sociocultural conservador que privilegia uma linguagem de senso comum. Estes factos encontram também sustentação nos estudos realizados por De Vecchi e Giordan (2002), Pereira (2004) e Sousa (2006). Na realidade, De Vecchi e Giordan (2002:60) referem mesmo que a *“linguagem-bebé”* é vulgarmente utilizada pelos alunos na referência ao sexo da mulher ou do homem. A acrescer a esta errada denominação dos órgãos genitais por parte da família, os obstáculos didáticos também contribuem para a proliferação de conceitos alternativos, quer esses obstáculos sejam relativos a erros científicos verificados nos manuais (Alves *et al.*, 2007), quer a deficiente formação dos professores ou à sua resistência em abordar naturalmente esta área do conhecimento (Anastácio *et al.*, 2005a e 2005b; Clément, 2006; Anastácio, 2007).

Ainda no domínio da designação dos órgãos sexuais, constatou-se que as crianças mais velhas utilizaram naturalmente as expressões científicas *“pénis”* e *“vagina”* na sua argumentação, tendo

apenas JO reduziu esses termos a “*partes íntimas*” (Quadro 4.1.1.4). A presença destes termos só se verificou em crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, o que poderá ser reflexo de uma maior ênfase na abordagem (em contexto escolar) das temáticas/conteúdos da área da sexualidade nestes anos. Estes dados vão ao encontro dos resultados verificados nos estudos de Pereira (2004), Sousa (2006) e Fernandes (2009), onde se observou que a maior percentagem de alunos que representam os genitais (e os designam corretamente) pertencem também aos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Os estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006) mostram-nos que existe uma alteração conceptual no período imediatamente após o ensino formal destes conteúdos (ensino esse que normalmente decorre ao nível do 3.º ano de escolaridade).

Os resultados analisados anteriormente vêm enfatizar a importância de uma conveniente formação de pais e professores (Anastácio *et al.*, 2005a e 2005b; Anastácio, 2007), uma vez que nem a escola, nem os pais se podem demitir dos seus papéis formativos. Falar naturalmente de assuntos do foro da educação sexual fará a criança sentir-se melhor consigo e com o seu corpo, e contribuirá para que ela se torne um adulto sexualmente saudável (Haffner, 2005). Neste sentido, Haffner (2005) defende que reconhecer que todas as partes do corpo são especiais fará com que a criança aprecie e respeite ainda mais o seu corpo.

Outro parâmetro utilizado pelos alunos da nossa amostra na diferenciação física dos sexos, diz respeito à força física e à imagem global. Neste campo, os rapazes procuram inferiorizar o sexo oposto ao defender que: “*As raparigas são mais feias*” (HL); “*As raparigas são mais fracas e os rapazes são mais fortes.*” (HU); “*(...) as raparigas são um pouco mais frágeis do que os rapazes*” (JA) (Quadro 4.1.1.3). Porém, esta “luta” entre os sexos é igualmente alimentada pelas raparigas, sendo a afirmação de JU um exemplo disso: “*As mulheres têm mais beleza do que os homens*” (Quadro 4.1.1.4). Não obstante, as próprias meninas aceitam a ideia defendida pelos rapazes de que eles são fisicamente mais fortes, tal como se constata na afirmação de MO (“*Os homens são mais fortes*” - Quadro 4.1.1.3) e é descrito por Branconnier (1996) na sua obra “*O Sexo das Emoções*”.

Já no que respeita aos aspetos de índole mais psicológico, as raparigas são caracterizadas como crianças menos violentas e, ao mesmo tempo, mais “chatas”, mais medrosas e até frágeis. Sem estranheza se verificou que as últimas características elencadas foram atribuídas pelos rapazes, enquanto as próprias raparigas se definiram como menos violentas. Também aqui se verifica o duelo entre os sexos, onde os rapazes e as raparigas se tentam mostrar superiores ao sexo oposto. Todavia, o sexo masculino mostra-se mais empenhado na tarefa de inferiorizar o sexo feminino, tal como acusam as afirmações de LU e HO, quando estes argumentam que “*As raparigas têm medo de ratos e os rapazes não*” (LU) e “*As raparigas são chatas e os rapazes são espertos*” (HO) (Quadro 4.1.1.3).

Os resultados analisados nos dois parágrafos anteriores vêm reiterar as afirmações de Brandão (2008), quando refere que o género não é simplesmente um critério de diferenciação e classificação

dos seres e das coisas, sendo também um sistema de desigualdade, um sistema hierárquico que traduz relações de poder entre homens e mulheres e que começa a ser definido logo na infância.

5.1.2. Conceções Relacionadas com os Papéis Sociais / Papéis de Género

Este tópico centra-se no estudo das conceções acerca dos papéis sociais / papéis de género e os resultados aqui analisados, à semelhança do ponto anterior, foram obtidos essencialmente no domínio dos termos pivô **“raparigas & rapazes”** e **“adulto”**.

Nas representações dos alunos, há uma grande concordância na atribuição do trabalho familiar/doméstico às mães (mulheres), enquanto os pais (homens) apenas dão uma colaboração pontual, ou nem colaboram. Estes resultados são semelhantes aos obtidos nos estudos de Poeschl *et al.* (2004). Para além disto, a contribuição do homem para o trabalho familiar é vista como uma ajuda e não como um comportamento natural numa relação de reciprocidade e igualdade entre cônjuges. Destacamos, neste âmbito, as afirmações de IS, DA, RU, MO e AF: *“(…) a principal tarefa do homem é estar a ajudar a mulher a arrumar a casa.”* (IS - Quadro 4.1.2.2); *“O meu pai às vezes não faz coisas, mas outras faz (...).”* (DA - Quadro 4.1.2.1); *“O meu pai... ele não faz nada (...).”* (RU - Quadro 4.1.2.1); *“(…) o homem tem que trabalhar para sustentar a família e a mulher tem que ficar em casa para tomar conta dos filhos.”* (MO - Quadro 4.1.2.2); *“(…) a mulher tem que fazer o comer e o homem tem que descansar.”* (AF - Quadro 4.1.2.3).

Os alunos referidos no parágrafo anterior enquadram-se em contextos familiares, sociais, culturais e económicos bastantes distintos, que vão desde famílias monoparentais, a famílias com reduzida formação escolar, passando também por famílias com elevado nível académico, cultural e económico. Não obstante, perante a diversidade familiar, social, cultural e económica, as conceções defendidas são similares. Todavia convém destacar JO e JA, ambos alunos do sexo masculino (com onze e oito anos de idade respetivamente), por serem os únicos a mostrar indignação perante as argumentações dos seus colegas. JO e JA defendem afincadamente a igualdade de género e de oportunidades entre os membros de um casal. Neste sentido, JO diz que *“(…) há homens que acham que as mulheres sejam escravas, mas não deve ser assim (...).”* (Quadro 4.1.1.4), enquanto que JA refere que *“(…) não é obrigatório as mulheres tratarem das partes mais domésticas e os homens das outras coisas”* (Quadro 4.1.1.3). De notar que JO vive apenas com a mãe, tendo esta grande influência na sua educação e na regulação de informações acerca dos papéis sociais/papéis de género. Por sua vez, JA insere-se numa família que revela claramente defender uma educação velada pelos princípios da igualdade entre géneros e igualdade de oportunidades entre todas as pessoas, até porque a mãe de JA é uma educadora que trabalha, essencialmente, com crianças e jovens que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As exposições anteriores (à exceção dos casos de JO e JA) vêm apoiar as inferências de Brandão (2008), na medida em que mostram que todas as sociedades humanas têm por princípio constitutivo a diferença de géneros que procuram manter através de mecanismos de produção e reprodução dessas diferenças. Enquanto categoria social, o género influencia comportamentos, atitudes, sensibilidades, cognições e até hierarquias ao longo do ciclo vital. Neste domínio interferem fatores ambientais que atuam sob pressão, através dos estereótipos de género.

Perante o exposto, é verdade dizer-se que, desde cedo, as crianças confrontam-se com modelos que sobrevalorizam e oprimem a liberdade do outro, prevalecendo (na maioria dos casos) a hegemonia masculina e a sujeição feminina. Este facto foi facilmente visível no nosso estudo onde, apesar dos diferentes contextos familiares, verificou-se que o funcionamento das dinâmicas atribui uma responsabilidade acrescida à mãe (mulher) enquanto o pai (homem) apenas auxilia em pequenas tarefas ou concentra-se em atividades de maior lazer (televisão, internet, encontro com os amigos, etc.). Desta forma, a modelagem que sobressai destas situações influencia negativamente a vivência de uma sexualidade saudável, promotora da igualdade de direitos entre os géneros.

Nogueira (1999), Vieira (2006b) e Poeschl *et al.* (2004) historicam que as distinções associadas ao género são originadas e sustentadas pelo processo de socialização, distinto entre os rapazes e as raparigas. Nesta abordagem, as autoras citadas destacam que o género não é considerado inato, mas o resultado de forças sociais e culturais. Nogueira (1999:172) afirma que *“As crianças aprendendo ao internalizar prescrições no sentido daquilo que é considerado apropriado para ser masculino ou feminino de acordo com as normas da sociedade, formam personalidades generalizadas e padrões de comportamento também generalizados. Depois de formada a personalidade, esta é concebida como característica individual estável e inerente aos indivíduos. Assim, a masculinidade e a feminilidade passam a ser características socialmente aprendidas através do desenvolvimento cognitivo e emocional”*. Na mesma linha de pensamento, Fagundes (2003) declara que as primeiras conceções dos papéis da mulher e do homem são apreendidas no âmbito familiar e que as escolas tendem a reforçá-las. Às aprendizagens no âmbito familiar e escolar, somam-se as contribuições dos meios de comunicação na forma de programas e séries televisivas, bem como comerciais nas páginas de revistas, jornais e em outras produções culturais como cinema. Estes reafirmam intencionalmente ou não, a dicotomia entre os géneros.

Vieira (2006:98b), referindo-se em particular aos estereótipos de género, define-os como um *“sistema de crenças associadas ao género, que englobam quer os estereótipos largamente partilhados acerca das características do homem e da mulher, quer as atitudes que os indivíduos revelam, tanto em autoavaliações a respeito da sua identidade enquanto membros de um ou de outro sexo, como nos julgamentos que fazem sobre outras pessoas, a partir da respetiva pertença a uma das categorias biológicas possíveis”*.

Interessa, para a presente investigação, expor a correlação que Vieira (2006b) estabelece entre a idade e sexo e a variação dos estereótipos de género. De acordo com a investigadora, a partir dos três anos e até aos sete ou oito anos de idade, a gradual aquisição da estabilidade de género, ocasiona um desenvolvimento das perceções estereotipadas acerca das características de ambos os sexos. Assim, as crianças conhecem e acreditam na veracidade dos estereótipos culturalmente aplicados aos homens e mulheres, contudo, compreendem que estas perceções não são significativas para que um indivíduo se identifique com o sexo masculino ou feminino.

Também no que concerne às aspirações familiares e profissionais se constatou uma tendência geral dos rapazes e das raparigas respeitarem os estereótipos de género. O sexo feminino elencou as profissões de “farmacêutica”, “professora”, “cabeleireira”, “fotógrafa”, “cantora”, “dançarina”, “atriz”, “manequim”, “maquilhadora”, “médica” e “historiadora” (Quadro 4.1.2.2). Por sua vez, o sexo masculino enumerou como ambições profissionais carreiras essencialmente relacionadas com o desporto, tendo-se destacado a profissão de “futebolista” (com cinco menções), seguida da profissão de “voleibolista” e “jogador de xadrez” (xadrezista). Paralelamente, foram também referidas as profissões de “pintor”, “design”, “trollha”, “educador infantil”, “super-herói” e “famoso/importante” (Quadro 4.1.2.3). Nota-se então que as raparigas escolhem, maioritariamente, profissões relacionadas com a expressão corporal, a beleza física e a sensualidade, ou seja, profissões mais relacionadas com as artes (“cantora”, “dançarina”, “atriz”, “manequim”, etc.). Por sua vez, os rapazes aliam-se mais ao desporto e a outras profissões que exigem maior esforço físico, como é o caso da construção civil. Nota-se ainda que nos rapazes as histórias de super-heróis e homens famosos/importantes estão bem presentes no seu imaginário. Neste âmbito, o estudo de Fernandes (2009) reitera os dados da nossa investigação no que concerne ao sexo masculino, pois também a autora auferiu que os rapazes elegiam profissões com uma maior componente física (como o desporto, a mecânica e a construção civil). Todavia, ainda na investigação da autora, verificou-se que o sexo feminino valorizou a atividade de doméstica, o que no nosso estudo não foi enfatizado.

Wolfram *et al.* (2008), à semelhança de outros autores (Low, 2002; Hérítier, 2004; Vieira, 2006b), confirmam que os papéis de género são socialmente determinados e o autoconceito de género é formado a partir da maneira como cada um se vê como masculino ou feminino. Os mesmos autores acrescentam que rapazes/homens e raparigas/mulheres têm consciência dos comportamentos e das atitudes que a sociedade espera deles, assim como também têm consciência das expectativas de género para determinada posição social. Essas expectativas de género, de acordo com determinada posição social/económica, apresentam-se subentendidas no nosso estudo, uma vez que grande parte das meninas de classes económicas superiores (FA, IN e JU) escolheram profissões que exigem um maior nível académico (“farmacêutica”, “professora” e “historiadora”) e consequentemente um maior suporte financeiro. Apenas MA e ME fugiram a essa tendência. A

primeira porque optou por escolher a profissão de cabeleireira e a segunda porque, apesar da sua condição económica ligeiramente mais desfavorecida em comparação com as colegas, enunciou o desejo de se tornar médica. As restantes meninas (AL, IS e MO), que têm uma condição social e económica mais desfavorecida, optaram pelas profissões de “cantora”, “maquilhadora”, “cabeleireira” e “atriz”. IR e TE não proferiram nenhuma ambição profissional. No caso dos rapazes esta tendência não foi tão evidente, dadas as opções profissionais serem, em grande número, similares (muito direccionadas para o desporto).

5.1.3. Conceções Sobre as Relações Interpessoais

Os dados estudados nesta secção resultam, essencialmente, da análise dos termos pivô “raparigas & rapazes”, “adulto”, “namorar” e “falar”.

No domínio das relações interpessoais, foram observados três comportamentos distintos entre as raparigas e os rapazes. Referiremos apenas as crianças que apresentaram uma opinião mais firme sobre o tema em análise.

No contexto das relações interpessoais, vários alunos (FA, DA, AL, IR, MO, JA e JO) referiram não ter qualquer preferência ao nível do género para estabelecer as suas relações de companheirismo e amizade. Todavia, outros alunos (IS, ME, HE, HU, LU e HO) não partilharam da mesma opinião e mostraram preferências ao nível dos géneros. Neste âmbito, algumas raparigas (IS e ME) disseram que preferiam “brincar” e relacionar-se com crianças do sexo feminino e, por sua vez, vários rapazes (HE, HU, LU e HO) mostraram uma maior predisposição para estabelecer relações com outros alunos do sexo masculino.

Os alunos que não manifestaram preferências e que afirmaram “brincar” e relacionar-se com colegas de ambos os sexos, foram unânimes em dizer que é natural os rapazes e as raparigas brincarem (e estarem) juntos, ao mesmo tempo que negaram qualquer tipo de discriminação entre os sexos nas brincadeiras e noutras atividades. Neste domínio, Braconnier (1996) acrescenta que a partir dos cinco ou seis anos a identidade sexual está normalmente estabelecida e, por isso, torna-se muitíssimo importante que as crianças dos dois sexos estejam associadas nas mesmas brincadeiras ou se encontrem em conjunto noutro tipo de atividades. Para o autor, sem esta relação, a descoberta natural do outro sexo na fase da adolescência pode provocar uma clivagem entre a atração física e sexual e a vida afetiva em toda a sua riqueza, tornando a expressão sexual um rumo, e o carinho e o amor outro rumo.

Já IS e ME (duas raparigas) explicaram que preferem brincar e relacionar-se com amigas, dado que se identificam mais com as suas personalidades e, para além disso, IS considera as colegas do sexo feminino “*menos violentas*” (Quadro 4.1.1.2) do que os rapazes. Esta posição é explicada por

Best (2009), visto a autora referir que enquanto os rapazes procuram jogos mais violentos e relacionados com o risco, as raparigas procuram relações mais positivas e a fuga ao conflito, o que vem explicitar que os estereótipos de género estejam bem patentes entre eles: o rapaz/homem forte e mais insensível e a rapariga/mulher mais débil e sensível.

HE, HU, LU e HO, declaram que preferem estabelecer relações com os colegas do sexo masculino, porque acham que os meninos são superiores às meninas e, por isso, o sexo masculino torna-se mais interessante para criar relações sociais. HU chega mesmo a afirmar que as “(...) *raparigas são muito chatas*” (Quadro 4.1.1.3), deixando subentendida a ideia que não vale a pena estabelecer uma relação pessoal com as colegas do sexo feminino. Por sua vez, HE e LU afirmam que “*gosto de ser rapaz*” (Quadro 4.1.1.3) e, como tal, esse gosto orienta-os no processo de seleção dos companheiros para as conversas e brincadeiras. Também aqui, nas opiniões dos rapazes, se encontra presente o que Best (2009) caracteriza como estereótipos de género.

Numa outra perspetiva, e ao nível geral, verifica-se que na convivência com os companheiros os alunos fazem várias comparações importantes, quer através da análise dos elementos do mesmo sexo, quer na observação dos colegas do sexo oposto. Tais comparações são cruciais para que os alunos descubram que têm muitas qualidades e outros tantos defeitos. Neste contexto, a autora refere que as comparações são importantes, na medida em que a criança passa a conseguir perceber, por exemplo, que é capaz de desempenhar algumas tarefas melhor do que os outros e, ao mesmo tempo, vê que estes são mais hábeis do que ela em outros setores. Através dessas comparações, os alunos formam o seu autoconceito e, além disso, passam a observar os companheiros e a conhecê-los melhor, o que auxilia a sua integração no ambiente social que envolve as dinâmicas escolares (e extraescolares). Os alunos do nosso estudo demonstraram atribuir grande importância às afirmações que os colegas fazem a seu respeito. Assim, nota-se que a construção do autoconceito positivo está muito dependente de opiniões positivas sobre a sua imagem, sobre a sua personalidade e sobre a sua capacidade de aprendizagem e, pelo contrário, o autoconceito negativo sustenta-se em opiniões depreciativas. Neste âmbito, as raparigas mostraram-se mais suscetíveis perante as opiniões veiculadas pelos rapazes e, quando as opiniões se manifestaram mais pejorativas, exibiram-se mais tristes e até indignadas. Este facto foi particularmente visível no GF IV, que compreendia crianças de ambos os sexos. Na realidade, JU, quando confrontada com uma depreciação relativa à imagem do sexo feminino, foi rápida a retorquir dizendo que “(...) *as mulheres têm mais beleza do que os homens*” (Quadro 4.1.1.4).

As argumentações dos alunos sobre as relações interpessoais deixaram também transparecer algumas recreações de cariz mais sexual estabelecidas entre as crianças dos diferentes géneros. Tal pode ser constatado na participação de AL, quando esta aluna afirmou que “*gosto que me deem beijinhos na boca. Quando eu namorava com o Rafael dávamos.*” (Quadro 4.1.5.2). De acordo com

Best (2009), estas brincadeiras têm a sua origem na curiosidade natural que a criança desenvolve acerca do corpo e da sexualidade. Torna-se então necessário compreender que a curiosidade e as atividades sexuais na criança são fisiológica e psicologicamente naturais e, por isso, é importante uma orientação adequada para que a criança possa esclarecer as suas dúvidas e conversar sobre os seus interesses/motivações. Paralelamente é crucial mostrar à criança receptividade para ouvi-la, compreende-la e informá-la.

Na realidade, é imprescindível ter-se a consciência de que ao nível da sexualidade (assim como a outros níveis) as crianças reproduzem as informações transmitidas pelos adultos e reelaboram formas de classificação sobre a maneira de ser e agir das pessoas com quem dialogam e convivem Haffner (2005). Assim, a classe social é uma variável importante na definição do duplo padrão sexual que, em grande medida, influencia as relações interpessoais. As crianças atravessam um ciclo em que as primeiras construções sociais sobre género se evidenciam nas formas simbólicas de gestos, palavras, imagens corporais, brincadeiras, etc. Neste âmbito, vários autores (Braconnier, 1996; Vilar, 2003; Hérítier, 2004; Best, 2009) destacam a relevância dos relacionamentos sociais para as crianças e para os jovens, na medida em que estes tendem a seguir o modelo vigente no grupo e a estabelecer relações interpessoais que se ajustem às normas vigorantes.

No que concerne às relações estabelecidas com os adultos, foi enfatizada (ao longo do nosso estudo) a reação dos alunos perante a abordagem de um desconhecido. Neste contexto, apenas RU (um dos alunos mais novos, com apenas seis anos) demonstrou desconhecer os perigos de falar livremente (ou até de ir passear) com um adulto desconhecido, visto ter afirmado que *“Se o desconhecido oferecesse gomas eu ia [passear com ele]”* e *“Se soubesse o nome dele já não tinha medo”* (Quadro 4.1.2.1). Este comportamento de RU é justificado por Bowlby (1969; citado por Montagner, 1993), na medida em que o autor esclarece que as crianças mais novas tendem a vincular-se e a confiar na generalidade dos adultos, porque associam esta fase de desenvolvimento à proteção e afeto que normalmente recebem dos seus progenitores ou outros familiares.

Num outro domínio, os conceitos de “amor & paixão” e “namorar” foram também associados às relações interpessoais. Porém, dada a ênfase que estes conceitos adquiriram durante a investigação (principalmente no GF I e GF II), optamos por analisar as concepções a eles inerentes numa secção própria que apresentamos de seguida.

5.1.4. Concepções Relacionadas com os Conceitos de “Amor & Paixão” e “Namoro”

Este tópico centra-se particularmente na análise das argumentações inerentes aos termos pivô “amor & paixão” e “namorar”. Não obstante, compreende também a análise de outros temas relacionados, como “sexy” e “separar”.

Os afetos sempre foram considerados essenciais no desenvolvimento humano e prova disto são as argumentações dos alunos da nossa amostra sobre esta temática, assim como todas as dinâmicas diárias que eles estabelecem entre si.

É inquestionável que os afetos estão presentes em todos os momentos, tornando-os agradáveis ou desagradáveis. As atividades ou pensamentos agradáveis atraem-nos e fazem-nos desejar repeti-los, enquanto as atividades e os pensamentos desagradáveis nos repelem e levam-nos a evitá-los a todo custo. Esta gestão de sentimentos inicia-se desde os primeiros momentos de vida, sendo que a relação com a mãe (e com o pai) ou com quem exerce esse papel é de enorme importância no desenvolvimento afetivo. Haffner (2005) salienta que a relação estabelecida inicialmente com os progenitores (ou adultos de referência) vai influenciar o modo como encaramos os outros e como nos relacionamos com eles (sejam elas amigos e parentes, namorados...).

No que respeita ao nosso estudo, foram os alunos do GF I, GF II e GF IIV que somaram mais participações no âmbito destas temáticas. Por sua vez, o GF III mostrou-se menos interventivo nestes domínios. Note-se que o GF III foi o único grupo que não era constituído por elementos do sexo feminino.

As primeiras inferências aqui apresentadas são explicadas por Brizendine (2007:48), na medida em que a autora salienta que a *“agenda social”* das raparigas, expressa nas atitudes e brincadeiras, é baseada numa necessidade de relacionamento individual muito próximo e, pelo contrário, os rapazes centram mais as suas atenções no jogo ou outras brincadeiras que destacam o estatuto social, o poder, a defesa do território e a força física, em detrimento dos sentimentos e das relações. Na verdade, a autora acrescenta que o circuito cerebral feminino, apurado para obter significado a partir das expressões do rosto e do tom da voz, também leva as raparigas a compreenderem muito cedo a necessidade de estabelecer relações afetivas e vinculativas, bem como a procurar a aprovação e o reconhecimento dos outros. Brizendine (2007:36) afirma mesmo que *“As meninas nascem já interessadas na expressão emocional”*. Neste contexto, a superior qualidade dos circuitos cerebrais para a comunicação e emotividade começa desde cedo a influenciar o comportamento das meninas. Por sua vez, o cérebro do rapaz, influenciado pela testosterona, não se preocupa em estabelecer relações sociais e afetivas tão profundas como o das raparigas (Brizendine 2007).

Braconnier (1996), ao analisar estudos feitos sobre a emotividade, verificou que todos os sujeitos interrogados atribuíam ao sexo feminino reações emocionais mais intensas, quer se tratasse da vivência ou da expressão. Também no nosso estudo foi evidente que o sexo feminino exprime mais intensamente as suas mágoas, as suas alegrias, os seus receios e as suas paixões. As expressões de AL, IS e MO, confirmam essa expressividade: *“Eu gosto de muitos rapazes daqui da escola”* (AL - Quadro 4.1.4.2); *“Às vezes gostamos deles porque são muito amigos”* (IS - Quadro 4.1.4.2); e *“Olhando nos olhos vê-se que se gosta ou não”* (MO Quadro 4.1.4.2).

Por sua vez, no GF III (só constituído por rapazes), as únicas participações subordinadas ao termo pivô “amor & paixão” centraram-se na tentativa de explicação dos conceitos envolventes e não na partilha dos sentimentos a eles aliados. A expressão de LU é exemplo disso: *“Estar apaixonado é gostar um do outro e querer ficar junto um do outro”* (Quadro 4.1.4.3).

No GF IV (grupo heterogéneo quanto ao sexo), a participação dos rapazes também se centrou no esclarecimento do conceito de “amor”. Neste grupo foi ainda relevado o facto de ser muito difícil explicar a essência dos termos “amor” e “paixão”. Assim, JU (rapariga), em conformidade com JO (rapaz), afirma que o *“amor é uma coisa muito delicada”* (Quadro 4.1.4.4), utilizando esta expressão para demonstrar toda a complexidade subjacente a este sentimento.

Num outro domínio, JU explica que as pessoas apaixonadas ficam, muitas vezes, inibidas quando estão juntas e não conseguem expressar os seus verdadeiros sentimentos. Várias obras (por exemplo Haffner, 2005), expõem que tais constrangimentos são decorrentes do medo de rejeição, ou seja, da não-aceitação por parte do outro. Este medo verificou-se, apenas, nas raparigas.

Já no que concerne à explicação do termo “namorar”, foi o GF I (constituído pelos alunos mais novos, com seis anos de idade) que se manifestou mais interventivo. Contudo, este termo foi sempre associado a uma agradável imagem e não a outro tipo de sentimentos, tal como se pode ler na afirmação de VI: *“Somos namorados porque a Inês é a mais bonita da sala”* (Quadro 4.1.5.1). Neste âmbito, o conceito de “sexy” esteve estritamente relacionado com o termo “namorar”, uma vez que os alunos associaram tal conceito à beleza física e a uma boa imagem. Haffner (2005:129) também realça a utilização do termo “sexy” em crianças desta faixa etária, ao referir que *“uma das palavras que com certeza as crianças desta idade conhecem é sexy”*. Todavia, a autora defende a necessidade de explicar, junto das crianças, que ser “sexy” tem significados diferentes para diferentes pessoas. Esta dualidade de significados também se verificou no nosso estudo, visto este conceito ter igualmente sido associado ao termo “namorar”, como se vê na intervenção de VI: *“Sexy também é ser namorados”* (Quadro 4.1.6.1). No entanto, nos alunos mais velhos verificou-se que o termo “namorar” não se encontra exclusivamente vinculado ao conceito de beleza física, tal como demonstra a intervenção de IS: *“Algumas pessoas têm namoradas mas traem ela, por isso tem que ser amigável, não precisa de ser só bonita.”* (Quadro 4.1.5.2).

Note-se ainda que o termo “amor” foi relacionado com o termo “sexo”, visto IS ter afirmado que *“Fazer amor é... sexo”* (Quadro 4.1.4.2). Desta forma, a aluna agrega uma categoria mais afetiva a outra mais biológica, deixando transparecer a existência de uma relação entre ambas, ou seja, salientando a necessidade de existir amor para concretizar as relações sexuais. Mais uma vez, está aqui destacada a intensidade emocional/relacional que Braconnier (1996) descreve como sendo mais característica do cérebro feminino.

Importa ainda salientar que, no geral, a ausência de “amor & paixão” é apontada por muitos alunos como a causa dos divórcios e das separações entre as pessoas. Simultaneamente, também a falta de amizade, respeito e até à existência de violência são fatores considerados no fenómeno do divórcio/separação, tal como se observa nas afirmações exemplificativas de IS e DI: *“Separou-se porque ele não a amava assim tanto”* (IS - Quadro 4.1.10.3); *“Separam-se porque zangam-se e andam à bulha”* (DI - Quadro 4.1.10.4).

5.1.5. Conceções Sobre o Conceito de “Família”

Existe uma multiplicidade de formas e sentidos da palavra família, construída com a contribuição das várias ciências sociais e podendo ser pensada sob os mais variados enfoques através dos diferentes referenciais académicos. Neste ponto, centramos as nossas atenções na análise das conceções veiculadas pelos alunos no domínio do termo pivô **“família”**.

De acordo com (Vilhena, s/d), a família pode ser pensada sob diferentes aspetos: como unidade doméstica, assegurando as condições materiais necessárias à sobrevivência; como instituição, referência e local de segurança; como ambiente formador, divulgador e contestador de um vasto conjunto de valores, imagens e representações; como um conjunto de laços de parentesco; como um grupo de afinidade, com variados graus de convivência e proximidade... e de tantas outras formas.

Os alunos do nosso estudo, de uma maneira geral, associaram o conceito de família aos termos “união”, “proteção” e “gostar”, exemplos de tais associações são as declarações de IR e IS: *“Uma família é uma coisa que nos protege e que nos ajuda”* (IR - Quadro 4.1.3.2); *“Para mim uma família é quando as pessoas gostam muito umas das outras (...)”* (IS - Quadro 4.1.3.2). HE foi quem apresentou uma descrição mais extensa do conceito de família, ao afirmar que *“(...) uma família é: conhecimento, aprendizagem, reunião e ajuda”* (Quadro 4.1.3.3). HO, numa perspetiva diferente, reiterou a importância da união e proteção familiar, ao mesmo tempo que enfatizou a importância do respeito entre os membros de uma família: *“Uma família é ter pais que não se zanguem... e que não tenham filhos malcriados”* (Quadro 4.1.3.3). De notar que HO tem um contexto familiar marcado pela violência psicológica e física, nomeadamente do pai em relação à mãe. Daí advém o facto de este ter sido o aluno que mais defendeu a importância de existir respeito, compreensão e interajuda entre os membros de uma família.

Tendo em consideração o caso de HO, parece-nos importante aprofundar as causas que estiveram subjacentes à sua afirmação, destacando-se, para tal, as consequências da violência familiar na saúde das crianças.

Para Reichenheim *et al.* (1999), crianças vítimas de violência doméstica podem desenvolver atitudes distintas com o decorrer dos anos. De acordo com os autores, as crianças podem adotar os modelos com os quais foram criados e tornarem-se também adultos violentos ou, pelo contrário, podem censurar de tal modo os atos que observaram/vivenciaram e tornarem-se adultos pacíficos e defensores da igualdade de direitos e oportunidades entre os membros da família. No caso de HO, parece-nos que as suas experiências o estão a encaminhar para a construção de uma personalidade opositora à violência familiar.

Uma outra conceção verificada relacionou-se com o conceito de famílias monoparentais. De acordo com MA, DA e LU (três dos alunos mais novos, com apenas seis anos de idade), não se pode considerar a monoparentalidade como estando na base de uma família. Neste sentido, MA explica que *“uma mãe e o filho não são uma família”* (Quadro 4.1.3.1) e DA, na mesma linha de pensamento, acrescenta que *“(...) tem o pai mas a mãe não está aí, por isso não é uma família”* (Quadro 4.1.3.1). Nota-se aqui que estes alunos não aceitam uma variação da estrutura nuclear tradicional devido a fenómenos sociais, como o divórcio, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adoção de crianças por uma só pessoa. Os restantes alunos que argumentaram acerca deste assunto (IS, AF e JO) discordaram das opiniões dos colegas, em grande parte porque eles tem um contexto familiar regido pela monoparentalidade (IS e JO apenas vivem com a mãe e AF vive com a mãe e com os avós maternos). IS, ao descrever a imagem de uma família monoparental, chega mesmo a salientar que *“Pode ser uma família pequenina mas gostam muito uma da outra”* (Quadro 4.1.3.2).

Na verdade, em alguns alunos já supra referidos, verifica-se o que Zambrano (2006) designa de construção social da família. Segundo o autor, esta construção determina que o núcleo familiar é a instituição que sustenta a sociedade e deve ser composta por pai, mãe e filhos. Porém, a instituição família tem vindo a sofrer muitas mudanças ao longo do tempo e não se pode pensar na existência de um único modelo de família. No nosso estudo, o questionamento do modelo tradicional de família está mais presente nos alunos que têm (ou contactam) com estruturas familiares “não tradicionais”, enquanto os restantes alunos defendem o conceito de família tradicional, pois é o único com o qual contactam.

Para além da monoparentalidade, uma outra estrutura familiar que não reuniu consenso entre os participantes nos grupos focais relaciona-se com a homossexualidade. Se todos concordaram que um casal heterossexual pode constituir uma família, foram muitos os que recusaram considerar um casal homossexual, com um filho adotivo, como uma linhagem. Num total de dezassete alunos que se pronunciaram sobre este assunto, nove alunos (53% - MA, VI, DA, AL, HO, LU, JU, HL e TE), não consideraram que a homossexualidade possa constituir/originar uma família. JU é perentória na sua argumentação contra a possibilidade de existirem famílias homossexuais, alegando que *“(...) aquelas três pessoas não têm o mesmo sangue”* (Quadro 4.1.3.4). Na realidade, a maioria das argumentações

contra as famílias homossexuais basearam-se em questões genéticas, na medida em que os alunos têm a conceção que as pessoas só podem formar um grupo familiar se partilharem ligações sanguíneas e se tiverem a capacidade de se reproduzirem entre si. Neste domínio, apenas seis crianças do sexo feminino (FA, IN, IR, MO, IS e ME) e duas do sexo masculino (JA e JO), ou seja, 47 % dos alunos que participaram na discussão sobre este tema, defendem que um casal homossexual pode constituir uma família. Exemplos disso são as afirmações de IR e JO: *“Eu acho que se os dois homens se amam e se são gays... tudo bem, podem ser uma família!”* (IR - Quadro 4.1.3.2); *“(…) o que importa é o amor que eles sentem (…) podem ser uma família.”* (JO - Quadro 4.1.3.4). Note-se que os alunos do sexo masculino (JA e JO) que apoiaram a união entre casais homossexuais, foram também os alunos que no ponto 5.1.2 defenderam uma maior igualdade de direitos e de oportunidades entre os sexos. Perante os resultados apresentados, verifica-se um predomínio feminino face à aceitação de famílias homossexuais. Torna-se então pertinente destacar Brizendine (2007), na medida em que a autora defende que o cérebro feminino tem capacidades tremendas e singulares, que vão desde a aptidão psíquica para detetar emoções, à capacidade de resolver conflitos e aceitar a diferença.

Apesar das exceções de FA, IN, IR, MO, IS, ME, JA e JO, mais de metade dos resultados da nossa investigação vão ao encontro do estudo de Renold (2000), realizado com crianças do 1.º Ciclo em Inglaterra, pois este menciona que, na complexa construção da identidade sexual e de género, há uma pressão social muito acentuada para as crianças seguirem uma conduta heterossexual, o que pressupõe uma natural aceitação de famílias heterossexuais, em detrimento de famílias homossexuais.

Não obstante, todos os alunos mostraram aceitar a existência de uma ligação conjugal ou marital entre pessoas do mesmo sexo, estando as divergências centradas unicamente na atribuição do estatuto de “família” a essas pessoas. Curiosamente, alguns dos alunos (DA, HO, LU e JU) que associaram o termo família à “união” e ao “gostar”, vêm agora rejeitar que uma união amorosa entre pessoas do mesmo sexo possa ser a base de uma nova geração familiar.

Foram então vários os alunos que, de uma forma indireta, mostraram desacordo em relação ao conceito de família definido pela OMS (1994; apresentado por Pereira & Freitas, 2001:30), na medida em que esta Organização defende que *“o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum, deve ser encarado como uma família”*.

É de salientar ainda que as características familiares, como a composição familiar (famílias heterossexuais, monoparentais...), o nível de educação, o estatuto socioeconómico, a qualidade da relação familiar (estabilidade/união *versus* violência familiar), a comunicação entre pais e filhos, os modelos parentais no que respeita a atitudes e valores face à sexualidade são fatores que

influenciam os valores, atitudes e comportamentos das crianças, tal como se constatou nos estudos de Mcneely *et al.* (2002), Huebner e Howell (2003), Hutchinson *et al.* (2003) – embora mais centrados em pré-adolescentes e adolescentes.

5.1.6. Concepções Sobre a Reprodução Humana

As argumentações inerentes à reprodução humana refletem uma vastíssima diversidade de respostas, pois compreendem assuntos que vão desde a análise das argumentações acerca da idade (fase de desenvolvimento) a partir da qual se pode gerar um bebé, até aos fenómenos que se encontram subjacentes à fecundação. Nestes contextos, as concepções que a seguir estudamos integram-se particularmente no domínio dos termos pivô **“engravidar”**, **“sexo”** e **“bebé”**.

Num primeiro domínio, relativo às concepções sobre a fase do desenvolvimento humano a partir da qual se pode gerar um bebé, notou-se muita confusão e poucas noções temporais, essencialmente nos alunos mais novos, inscritos nos dois primeiros anos de escolaridade. Estes alunos, ou não conseguiram definir nenhum período ou limitaram-se a elencar algumas idades mínimas para que uma mulher possa engravidar (trinta e quarenta anos de idade – RU e VI – Quadro 4.1.8.1) sem, no entanto, justificarem as suas declarações. A dificuldade em definir uma idade média a partir da qual pode ocorrer a reprodução continuou a verificar-se em quase todos os alunos, tal como se afere nas seguintes expressões: *“Não faço a mínima! Não sei quando as mulheres podem engravidar.”* (JA - Quadro 4.1.8.3); *“Podes ter filhos depois de casar... para aí a idade dos quarenta ou trinta.”* (HE - Quadro 4.1.8.3); *“Oiiiiiii! Ter filhos antes do casamento?”* (DI - Quadro 4.1.8.4); *“Como é que só se pode ter filhos depois dos dezoito anos se a minha mãe me teve aos quinze anos?”* (AL - Quadro 4.1.8.2). Neste contexto, verificou-se que a concepção mais tradicional, apoiada pela igreja católica, de só ser possível ocorrer a reprodução depois do casamento (Garton, 2009), foi unicamente veiculada por alunos do sexo masculino (HE, HL e DI). Sobre este assunto, apenas JU (uma menina do 4.º ano de escolaridade) revelou compreender o processo de maturação sexual inerente ao sistema reprodutor, uma vez que a aluna disse: *“Podem ter filhos quando quiserem, desde que tenham o período”* (Quadro 4.1.8.4). Estes resultados apoiam-se nas ideias de Menino e Correia (2001), pois estes autores defendem que as concepções alternativas nos alunos mais novos cingem-se essencialmente a construções mentais intuitivas, com base no diretamente observável, ou no verbalmente veiculado, antes do desenvolvimento de qualquer compreensão da fisiologia da reprodução. Curiosamente, sobre este assunto, a nossa investigação mostrou que também alguns alunos mais velhos apresentam construções mentais intuitivas, como é o caso de TE e MO (alunas do 3.º ano de escolaridade), segundo as quais: *“Para engravidar é preciso ter uma semente (...).”* (TE - Quadro 4.1.8.4); *“Pode-se engravidar mais para cima dos dez anos.”* (MO - Quadro 4.1.8.2).

Após a discussão inicial em torno deste assunto, foi lida uma notícia relativa a uma gravidez que compreendia uma criança de dez anos de idade. A leitura desta notícia gerou alguma confusão, incompreensão e até alguma censura. No geral, os alunos mostraram-se em desacordo com tal acontecimento, e alguns alegaram que: *“(...) eu não concordo com a gravidez aos dez anos, porque como a pessoa é muito nova o bebé pode não ter o que é preciso para viver (...).”* (JA - Quadro 4.1.8.3); *“Aos dez anos grávida? Hummm... O bebé deve ser do tamanho da menina... isto é impossível... ou a menina fez uma magia (...).”* (LU - Quadro 4.1.8.3). Mais uma vez, nota-se uma incompreensão sobre o processo de maturação do sistema reprodutor e associa-se apenas a capacidade de reprodução à fase adulta, a uma maior maturidade psicológica e a uma maior responsabilidade e autonomia familiar e económica. Para além disso, IS alerta que uma gravidez antes da maioridade, pode originar dificuldades e disfunções familiares e pode ter como consequência *“(...) tirar-te o filho (...) porque tu és menor de idade”* (Quadro 4.1.8.2).

Num segundo domínio, relativo aos fenómenos que se encontram subjacentes à fecundação, foram verificadas concepções bastantes distintas. Em analogia com o que se verifica nos estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006) (sobre concepções dos alunos do 1.º CEB acerca da reprodução humana), foi-nos possível reunir as argumentações dos alunos da nossa amostra em três categorias: biológica, afetiva e biológico-afetiva (ver Quadro 4.1.9.5, no capítulo de apresentação dos resultados).

Dada a diversidade de concepções obtidas sobre este assunto, torna-se portanto essencial compreender as várias argumentações à luz da idade e do ano de escolarização de cada aluno. Só assim se poderá analisar a hipótese da mudança conceptual, que assume um carácter essencialmente evolutivo e subentende diferentes estádios de incorporação.

Uma fundamentação acerca deste tópico (reprodução humana) foi apresentada por Black *et al.* (1993), com base em estudos desenvolvidos por Carey em 1985. Do mesmo modo, também Driver *et al.* (1994), analisando estudos feitos na Hungria, Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Suécia, afirmam ter concluído que o desenvolvimento progressivo do pensamento das crianças é, em todos eles, relativamente semelhante. Todos estes autores entendem que as ideias dos alunos se podem dividir em cinco estádios que, no entanto, não são estanques.

Num primeiro estádio (até aos cinco anos) as crianças, devido ao seu egocentrismo, dificilmente aceitam que num dado momento podem não ter existido. Crianças em idade pré-escolar parecem acreditar que qualquer bebé existiu desde sempre: “numa loja”, “no céu”, “no hospital”, “na barriga da mãe”. Nesta fase o pensamento da criança centra-se mais na questão de saber onde estavam antes de nascer, em vez de como é que passaram a existir (Black *et al.*, 1993; Driver *et al.*, 1994). Assim, o primeiro passo na compreensão da reprodução humana é a compreensão da

possibilidade de transição da não existência para a existência. Este estágio não se mostra patente nos alunos da nossa amostra, até porque todos eles possuem idades superiores aos cinco anos.

No estágio seguinte (com início por volta dos cinco ou seis anos), os mesmos autores supracitados referem que as crianças tendem a pensar que os bebés “são feitos”, do mesmo modo como outras coisas são feitas, isto é, manufaturados, não atribuindo propriedades biológicas a este processo. Segundo Driver *et al.* (1994), as crianças pensam nos bebés como estando numa fábrica, ou adotam a “falácia digestiva”, isto é, têm a ideia de que a mãe come os componentes necessários para “fabricar” o bebé no seu estômago. Estes primeiros conceitos representam uma compreensão dos fenómenos baseada em crenças, antes das crianças desenvolverem qualquer compreensão dos processos fisiológicos. Este estágio encontra-se refletido nas argumentações de RU e HO, quando estes afirmam que a mãe precisa de comer muito para conseguir gerar um bebé (Quadro 4.1.9.1 e Quadro 4.1.9.3). Todavia, apenas RU se encontra na faixa etária prevista para este estágio, enquanto HO somava nove anos de idade. No entanto, parece-nos que a primeira argumentação de HO teve como intenção gerar risos entre os colegas e alguma distração/brincadeira, porque mais tarde o mesmo aluno explica o fenómeno da reprodução de uma forma mais técnico-científica. A investigação de Pereira (2004) e Sousa (2006), também contemplam a “falácia digestiva”.

Num terceiro estágio (por volta dos seis anos de idade), Black *et al.* (1993) e Driver *et al.* (1994), referem que as crianças mostram-se cientes de que os dois progenitores estão envolvidos neste processo, mas não se preocupam com o processo físico da reprodução e desconhecem o processo que conduz à fecundação. Esta fase está bem patente na investigação de Pereira (2004) e Sousa (2006), bem como na nossa investigação, através das argumentações dos alunos mais novos (FA, DA, IN, MA, VI, RU - alunos com seis anos de idade; e HE – com sete anos de idade). Salientamos, neste estágio, as argumentações de FA e DA que apesar de compreenderem a necessidade de existirem duas pessoas de sexos opostos no processo reprodutivo, encaminham a responsabilidade da reprodução a uma entidade divina (Jesus): “Os pais levam uma carta à igreja e depois o Jesus responde se podem ou não engravidar.” (FA, com concordância de DA - Quadro 4.1.9.1).

No quarto estágio (que pode iniciar-se na fase final dos seis anos de idade e prolongar-se até idades mais tardias) Black *et al.* (1993) e Driver *et al.* (1994) mencionam que as crianças desenvolvem um modelo que inclui a “semente” vinda do pai e um “ovo” vindo da mãe. Muitas crianças tendem a relacionar estes conceitos com aqueles que estão mais familiarizados, que são a semente de uma planta e o ovo de uma galinha. As crianças estão cientes de que a “semente” é necessária para que o “ovo” possa crescer. Na nossa investigação, foram quatro os alunos (IN, MA, TE e VI) que defenderem a versão da “semente” e do “ovo” para sustentarem o fenómeno reprodutivo. Neste domínio, enquanto IN e MA referem que o pai é que dá a semente, VI alega que o médico é que coloca a semente na barriga da mulher. Outro aspeto interessante é o facto de IN substituir a ideia

do “ovo” pela “pera”, facto que revela uma aproximação icónica ao útero (Quadro 4.1.9.1). Nesta fase, nota-se ainda que os alunos desconhecem que o óvulo é uma célula quase microscópica, e possivelmente têm a ideia que o bebé se desenvolve no óvulo como um pintainho. Esta última conceção alternativa foi também referida por Black *et al.* (1993), Driver *et al.* (1994), Pereira (2004) e Sousa (2006). Numa conceção semelhante, LU (um menino de sete anos) substitui o termo “semente” por algo semelhante a “marisco” ao explicar que: *“Primeiro tem assim uma coisinha – não é bem marisco – e depois tem uma bolinha e isso (o ‘marisco’) rebenta a bolinha e o bebé vai crescendo”* (Quadro 4.1.9.3).

No quinto estágio (depois dos onze anos), as crianças mostraram alguma compreensão de conceitos como fertilização, no entanto ainda não se verifica a compreensão de tudo o que o processo envolve (Black *et al.*, 1993; Driver *et al.*, 1994). Os autores citados referem um dado curioso que é importante analisar, até porque também se encontra no nosso estudo. Neste âmbito, os autores descobriram que na Suécia, aos nove anos, 83 % das crianças estudadas haviam chegado a este quinto estágio de compreensão. Isto sugere que a interação social é tão importante como o desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento concetual deste domínio. Na nossa investigação, também verificamos que alunos com oito (JA) e nove (JU, AF e HO) anos de idade tinham ideias bastantes claras sobre a reprodução e mostraram alguma compreensão do conceito de “fecundação”. Na realidade, JA (menino de oito anos) e JU (menina de nove anos) utilizaram mesmo uma descrição cientificamente correta, ao explicarem que o espermatozoide tem que fecundar (“entrar”) o óvulo. Destacamos então a argumentação de JU: *“O óvulo é... é... é... o que a mulher tem e o espermatozoide é uma coisa muito pequenina que não se vê e quando se faz sexo... se o pénis e a vagina se juntarem, o espermatozoide passa para a vagina e entra no óvulo e a partir daí forma-se um novo ser”* (Quadro 4.1.9.4). Por sua vez, AF e HO declaram (respetivamente) que: *“O homem deita uma coisa do pénis que é parecida com leite (...) Deita para dentro da mulher... para a vagina e ela engravida”* (Quadro 4.1.9.3); *“(...) para isso acontecer é preciso «meita»”* (Quadro 4.1.9.3).

A alusão ao óvulo e ao espermatozoide, aquando do momento de explicar a reprodução, também está presente nos estudos de Pereira (2004) e de Sousa (2006). No primeiro estudo referenciado, constatou-se que 14 % das crianças da amostra fizeram uma alusão ao óvulo e ao espermatozoide, e no segundo estudo citado essa percentagem subiu para 22 %. Na nossa investigação essa percentagem ficou nos 18 %.

Parece-nos ainda pertinente salientar que os resultados auferidos no âmbito das subcategorias “semente”, “espermatozoide/óvulo”, “esperma/vagina” e “sexo” vêm reiterar os dados obtidos por Fai já em 1983 (citado por Santos, 1991) e, mais recentemente, por Pereira (2004) e Sousa (2006), ao revelarem que as crianças tendem a atribuir um papel preponderante, na reprodução, ao homem. Exemplos claros desse facto são a declaração de IN, quando esta refere que *“Para a mãe ficar*

grávida, o pai põe a semente e nasce um bebé (...)” (Quadro 4.1.9.1) e a declaração de AF, quando este diz que *“O homem deita uma coisa do pénis que é parecida com leite (...). Deita para dentro da mulher (...)*” (Quadro 4.1.9.3). Nestas argumentações encontra-se evidente a tendência das crianças para estabelecer uma relação causal em que intervêm um elemento ativo e outro passivo, que apresentam papéis muito assimétricos. Assim, e em analogia com os estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006), as crianças mostraram uma tendência para declarar que a mãe não tem um papel ativo na reprodução e apenas serve de recetáculo à criança. Não obstante, outras crianças entenderam que a mãe é o único interveniente na reprodução, pois é nela que se desenvolve o futuro filho, sem que para isso seja necessária a presença de um elemento do sexo masculino. Esta última perspetiva encontra-se evidente nas declarações de VI (*“A mulher tem que ir ao hospital e o médico põe uma semente na barriga para ela engravidar.”* - Quadro 4.1.9.1), RU (*“Para engravidar a nossa mãe come muito...”* - Quadro 4.1.9.1) e HO (*“Uma mulher engravida comendo...”* - Quadro 4.1.9.3).

Em relação ao conteúdo das conceções alternativas acerca deste tópico, convém ainda salientar que a maioria das ideias/conceções apresentadas evidenciam alguma consistência entre os sexos. No entanto as diferenças observadas indicam que as conceções alternativas que os sujeitos manifestam são fortemente influenciadas pelas suas experiências quotidianas e veiculam o tipo de linguagem que os envolve, o que sugere a importância das experiências e da transmissão social, além das características do desenvolvimento psicológico, na aquisição e compreensão do saber.

5.1.7. Conceções Sobre a Gestação

O objetivo deste tópico prende-se com a análise das conceções sobre o tempo de gestação dos bebés. As conceções aqui analisadas foram veiculadas, predominantemente, no âmbito do termo pivô **“bebé”**.

Como se verificou uma grande diversidade de respostas relativas à “gestação”, houve necessidade de fazer um agrupamento de noções de tempo em classificações intervalares numérico-temporais (Quadro 5.1.7.1).

Os alunos do GF I, que têm uma faixa etária mais baixa (seis anos de idade = 1.º ano de escolaridade) definiram o tempo de gestação de uma forma que parece “ao acaso”, aparentando mesmo que estão a jogar ao “Totoloto” para tentar acertar no número/tempo correto. Esta leviandade revelada nas respostas dos alunos mais novos (à exceção de DI) foi também observada nos estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006). No nosso estudo, os alunos do GF I que argumentaram sobre o assunto em epígrafe, delimitaram o período de gestação em apenas alguns dias (Quadro 5.1.7.1).

De acordo com o processo de maturação intelectual as noções proferidas em termos exemplificativos e de indefinição temporal perdem expressão e passam gradualmente a prevalecer as noções temporais exatas, tal como se torna visível nas argumentações dos alunos dos GF II, GF III e GF IV. Estes alunos passam a referir noções equivalentes a um período de nove meses ou então oito/nove meses.

Uma quarta categoria – “não sei” – é surpreendentemente criada por duas alunas que frequentam o terceiro ano de escolaridade (IR e AL). Curiosamente, ao contrário de outros tópicos de discussão onde mostraram concepções mais consistentes e próximas do real, aqui estas alunas mostraram-se confusas (Quadro 5.1.7.1).

Quadro 5.1.7.1: Categorias das concepções referentes ao tempo de gestação.

Categorias	Argumentações dos Alunos
“9 meses”	<p>“Sim, demora nove meses até o bebé nascer.” (IS – GF II)</p> <p>“O bebé demora nove meses para nascer.” (MO – GF II)</p> <p>“Ele nasce ao fim de nove meses.” (TE – GF IV)</p>
“aproximadamente 9 meses”	<p>“O bebé deve demorar oito meses... nove!” (HL – GF IV)</p>
“alguns dias”	<p>“O bebé demora trinta dias a crescer na barriga.” (RU – GF I)</p> <p>“Eu acho que demora... três dias e depois o bebé nasce.” (MA – GF I)</p> <p>“Eu acho que o bebé demorar trinta e nove dias a nascer.” (DA – GF I)</p> <p>“O bebé demora mil horas a crescer na barriga.” (DI – GF I)</p>
“não sei”	<p>“Eu não tenho a certeza do tempo que demora o bebé a nascer.” (IR – GF II)</p> <p>“Não tenho opinião sobre o tempo que demora o bebé a nascer.” (AL – GF II)</p>

Segundo Piaget (2000), os dados analisados anteriormente são facilmente explicados se analisarmos o período de desenvolvimento das crianças. Assim, salvo as exceções de (IR, AL e DI), os alunos mais novos, ao encontrarem-se na etapa de desenvolvimento do “período pré-operatório” e “operatório-concreto” não têm o conceito temporal devidamente desenvolvido. Só entre os sete e os nove anos de idade, o conceito de quantificação, noções espacio-temporais que pressupõem as noções de tempo, de movimento, de sucessão, de simultaneidade começam a emergir e a tomar contornos com o culminar do processo de descentração, regulação e coordenação ou sistematização.

5.1.8. Concepções Sobre o Nascimento

As concepções dos alunos sobre o nascimento encontram-se essencialmente expressas no domínio do termo pivô “**bebé**”.

O estudo das argumentações das crianças acerca do nascimento revela a existência de três concepções distintas: “nascimento através da barriga” (cesariana); “nascimento através da vagina”

(“parto natural”) e “entrar dentro da mulher para tirar o bebé” (Quadro 4.1.9.1, Quadro 4.1.9.2, Quadro 4.1.9.3, Quadro 4.1.9.4).

A concepção mais dominante é aquela que corresponde ao “nascimento do bebé através da barriga da mãe”. O predomínio desta concepção nos alunos do 1.º CEB foi também verificado nos estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006). De acordo com Haffner (2005) os motivos que sustentam determinadas predominâncias conceptuais baseiam-se na veiculação dessas concepções no ambiente familiar, para além de serem também noções difundidas por histórias infantis (imaginário das crianças) e, ainda, por serem concepções que se aproximam de uma representação sociocultural cada vez mais presente na atualidade. Neste âmbito, a autora releva o primeiro motivo apresentado, ao referir que as perguntas relacionadas com a fecundação e o nascimento são, para um número cada vez maior de casais, bastante difíceis de se responder de forma honesta ou completa.

A concepção inerente ao nascimento através da barriga (cesariana) foi bastante expressiva nos alunos mais novos (GF I). Neste grupo apenas VI expôs a possibilidade do recém-nascido sair “(...) *pela pombinha (...)*” (Quadro 4.1.9.1), utilizando um termo alternativo para denominar a vagina. Assim, e em analogia com os estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006), verifica-se que o período que antecede as aprendizagens formais revela uma certa homogeneidade quanto às concepções sobre o parto, uma vez que os alunos concentram as suas noções no nascimento pela barriga. Desta forma, no GF I (que continha alunos do 1.º ano de escolaridade) esta concepção apresenta uma ocorrência equivalente a uma percentagem de 83%.

Salvo a exceção de VI, foram os alunos mais velhos que mostraram uma maior compreensão sobre o fenómeno do nascimento e elencaram as possibilidades dos recém-nascidos nascerem através da barriga ou “pela vagina”. Nota-se, portanto, uma evolução conceptual, apesar de apenas VI, IR, TE, HL e JU ($\approx 33\%$) referirem o “parto natural” como uma possibilidade. Todavia, a percentagem reduzida de 33% não significa que os alunos do GF II, GF III e GF IV desconheçam a possibilidade do recém-nascido nascer através da vagina, mas mostra que muitas crianças enfatizaram a cesariana, porque foi através de uma histerotomia que elas (ou os seus irmãos) nasceram. A declaração de MO confirma a inferência anterior: “*A minha irmã nasceu pela barriga, foi cesariana*” (Quadro 4.1.9.2).

A mudança concetual verificada nos alunos mais velhos e de anos de escolaridade superiores (2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade) encontra-se também patente na designação dos órgãos sexuais reprodutivos, uma vez que o termo vagina começa a ser naturalmente utilizado no âmbito do “parto natural”. A naturalização do termo vagina por parte das crianças mais escolarizadas é também verificada por Pereira (2004) na sua investigação sobre o estudo do sistema reprodutor ao nível do 1.º CEB.

A última concepção sobre o nascimento foi apresentada por AF, um aluno do sexo masculino e do 4.º ano de escolaridade. Para este aluno *“O bebé fica na barriga, por isso só pode ir lá buscá-lo se entrar dentro dela.”* (Quadro 4.1.9.3). O caso de AF vai de encontro ao defendido por Perrenoud (2000) e De Vecchi e Giordan (2002), na medida em que estes autores referem que as concepções prévias/alternativas têm alguma estabilidade, pelo que se estas não forem consideradas tendem a perdurar e a tornar-se cada vez mais fortes, fazendo com que o novo conhecimento escape aos alunos. Este “escape” foi o que se verificou com AF, dado que o aluno já passou pela aprendizagem formal sobre a reprodução humana, mas manteve as suas concepções alternativas. De notar que o “escape” referido pelos autores citados e verificado no nosso estudo, foi também observado nas investigações de Driver (1989) na área da física e nas investigações de Pereira (2004), Varanda (2005) e Sousa (2006) no domínio da biologia. Nestes trabalhos, comprova-se que as concepções prévias/alternativas podem ter um carácter regressivo, ou seja, podem perdurar para além da aprendizagem formal, mesmo depois de os alunos terem aparentado que as ultrapassaram.

5.1.9. Diálogo e Fontes de Informação

Em relação à questão «Quando tens dúvidas sobre “estes assuntos” com quem é que conversas?» (termo pivô **“falar”** – Quadro 4.1.11), as respostas apresentadas pelos alunos distribuíram-se por várias fontes de informações, entre as quais os pais, irmãos, amigos, televisão e livros. Todavia, 65% das crianças que responderam à pergunta (DA, IN, MA, RU, IR, MO, IS, AL, HL, HE, DI, TE e JU) disseram que não conversavam com ninguém sobre os assuntos do âmbito da sexualidade. Os motivos apresentados para essa falta de diálogo vão desde a timidez demonstrada pela própria criança, à ausência de recetividade/resposta por parte dos pais ou outros familiares, tal como se pode constatar nas afirmações de MO, AL e IR: *“Com ninguém, porque se eu disser aos meus pais eles ficam sempre a chatear.”* (MO - Quadro 4.1.11.2); *“Não gosto de falar (...)”* (AL - Quadro 4.1.11.2); *“Eu pergunto aos meus pais, mas eles nem sempre respondem.”* (IR - Quadro 4.1.11.2). As causas apontadas para a ausência de diálogo, também surgiram no estudo de Lima e Pagan (2010) sobre *“Concepções de Alunos do Ensino Médio sobre Saúde e Sexualidade”*. Neste estudo a maioria dos adolescentes (alvos da investigação) afirmou não conversar com os pais (ou outros familiares) sobre sexualidade por não se sentirem à vontade, por nunca ter surgido uma ocasião oportuna, por terem medo, pelo facto dos pais não gostarem de conversar ou não terem tempo.

Alguns dos alunos que declararam “não falar com ninguém”, alegaram que as informações que possuem sobre sexualidade provêm dos livros (HE, TE e JU), de fotografias da família (MA) e da televisão (IN, RU, IR, HL e MO). Neste âmbito, foram citadas as séries televisivas, o telejornal, os

filmes sobre sexo e as histórias infantis. IR afirma mesmo que já observou imagens de sexo oral na televisão, realçando, desta forma, o papel dos *media* como agentes informais de educação sexual.

Já os alunos que recorrem às fontes humanas como meio de esclarecer dúvidas na área da sexualidade preferem falar com os irmãos (FA, VI e HO) e com os pais (IN, VI, AF e JA). Apenas JO referiu os amigos como fonte de informação preferencial. LU foi o único a afirmar que fala com muitas pessoas. De entre os alunos que elencaram os pais como fontes de informação, só JA se referiu ao progenitor do sexo masculino, tendo os restantes citado a mãe como a pessoa mais predisposta e/ou preparada para participar nas conversas do foro da sexualidade. Todavia, e tal como refere Castro *et al.* (2004), foi possível constatar que para muitas crianças o diálogo com os pais sobre sexualidade não se dá de forma fácil, em particular pelo receio inerente aos juízos/críticas dos adultos relativamente às questões e raciocínios demonstrados pelos mais novos. Além disso, o nível de conhecimento dos pais sobre os temas correlativos à sexualidade pode constituir um obstáculo à aprendizagem, na medida em que promove concepções alternativas/erróneas, originárias em resistências epistemológicas, didáticas, psicológicas e sociológicas (Clément, 2006 *cit. in* Anastácio, 2007).

A verdade é que, no contexto familiar, os pais que têm uma linguagem pobre, devido à própria falta de informações, desencorajam as perguntas comuns na infância e acabam por inibir a curiosidade fundamental para todo o processo de ensino e aprendizagem (Vilhena, J., s/d). Estes contextos familiares desprovidos de diálogo e momentos de aprendizagem, prejudicam todo o processo de mudança conceptual. Porém, no nosso estudo foi visível que não é apenas a “linguagem pobre” ou a falta de informação que dificulta o diálogo sobre as questões da sexualidade, dado que muitas famílias com elevada informação académica restringem as conversas inerentes a esta área, tal como se evidenciou nos casos de IN, MA, IR, MO, HE, e JU (Quadro 4.1.11.1, Quadro 4.1.11.2, Quadro 4.1.11.3 e Quadro 4.1.11.4). Nestes contextos, ficaram subentendidos alguns receios em abordar as temáticas da sexualidade devido a constrangimentos pessoais e tabus.

A questão que está na origem deste tópico foi formulada no sentido de descobrir com quem é que os alunos conversavam sobre os assuntos da sexualidade em ambiente extraescolar e, por esse motivo, os professores não foram elencados como fontes de informação e/ou promotores de diálogo. Porém, a Escola da Ponte sempre procurou dinamizar atividades que respondessem às necessidades e motivações dos alunos acerca da sexualidade e todos os professores se mostram concordantes com a educação sexual. No contexto da Escola da Ponte o presente estudo constituiu mais uma forma de valorizar a educação sexual em ambiente escolar e, ao mesmo tempo, de divulgar e desmistificar esta temática perante a comunidade educativa.

5.2. TEMAS/ASSUNTOS PELOS QUAIS AS CRIANÇAS MOSTRARAM MAIS INTERESSE E DÚVIDAS.

Durante a nossa investigação foi possível constatar que, no geral, os assuntos mobilizadores de mais interesse e dúvidas relacionam-se com:

- as relações interpessoais estabelecidas entre os géneros (a amizade, o “namoro”, o amor e a paixão);
- os papéis sociais / papéis de género;
- a heterossexualidade e homossexualidade (as diferentes expressões da sexualidade e o conceito de família);
- o fenómeno da maturação sexual e reprodução humana.

5.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os primeiros constrangimentos sentidos no âmbito do presente estudo prendem-se com a metodologia de investigação assumida. Neste sentido, importa salientar que, como qualquer método de investigação, os grupos de discussão (grupos de foco) comportam certas desvantagens. As principais desvantagens relacionam-se com o facto dos grupos focais contarem com um número restrito de participantes e de se manifestar difícil, em determinados tópicos, obter a opinião de todos os elementos dos diferentes grupos. Assim, a amostra não é representativa da população estudada e, por isso, os resultados obtidos não podem ser extrapolados para essa população.

Outra das limitações do estudo, emerge do facto de que avaliar atitudes e valores não constitui uma tarefa fácil, pelo que só é possível ao investigador, fazendo uso da técnica de análise de conteúdo, tecer uma análise interpretativa (abordagem qualitativa) que, segundo Bardin (2008:7) *“(...) enquanto esforço de interpretação, oscila entre os dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (...)”*.

Perante as limitações supra referidas, parece-nos pertinente destacar Geoffrion (2003:324), quando este afirma que *“as investigações qualitativas dão direções enquanto as investigações quantitativas dão dimensões”*. Pelo exposto, e apesar dos resultados da presente investigação não poderem ser extrapolados, podem constituir-se como móbil de novos estudos e reflexões acerca do processo educativo inerente às questões da sexualidade.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E SUGESTÕES / RECOMENDAÇÕES

“Não existem desculpas válidas para evitar uma educação sexual integral, necessária para se viver de forma digna e saudável”.

ONU (2010:6)

Este capítulo pretende apresentar, sucinta e sistematizadamente, os resultados que se destacaram ao longo da nossa investigação, reforçando-os com uma breve revisão de literatura.

Paralelamente são apresentadas algumas sugestões / recomendações para estudos futuros.

6.1. CONCLUSÕES

Durante a nossa investigação, as primeiras concepções analisadas reiteraram os estudos de Medero (1991), Freitas (2003) e Fernandes (2009), na medida em que:

- **os aspetos físicos são primeiramente apontados para distinguir os géneros.**

Posteriormente, e em concordância com os estudos de Andrade (1996), López e Fuertes (1999), Ferreira (2008) e Fernandes (2009), atesta-se que:

- **os estereótipos de género estão presentes nas concepções das crianças, uma vez que a diferenciação primária feminino/masculino mais do que os fatores biológicos ou psicológicos assume um carácter social e cultural.** Observa-se ainda um “duelo entre os sexos”, onde os rapazes e as raparigas tentam mostrar-se superiores ao sexo oposto, prevalecendo uma tendência para a hegemonia masculina e a sujeição feminina (embora as meninas se mostrem proactivas na defesa das suas qualidades).

Num outro contexto, o nosso estudo reitera os resultados de De Vecchi e Giordan (2002), Pereira (2004) e Sousa (2006), pois demonstra que:

- **desde cedo as crianças são levadas a utilizar termos alternativos para denominar partes do corpo, cujo nome parece ter uma conotação negativa.** Não obstante, na generalidade, as crianças mais velhas utilizam naturalmente as expressões científicas “pénis” e “vagina”, verificando-se, então, uma alteração conceptual no período após o ensino formal destes conteúdos.

Relativamente às relações interpessoais, e de acordo com o destacado por vários autores, como é o caso de Braconnier (1996), Vilar (2003), Héritier (2004) e Best (2009), a nossa investigação espelha que:

- **as crianças atribuem grande relevância aos relacionamentos sociais.** Neste contexto, e particularmente em relação ao sexo feminino, nota-se que a construção do autoconceito positivo está muito dependente de opiniões positivas sobre a sua imagem e sobre a sua personalidade.

Ainda no âmbito das relações interpessoais, nota-se a existência de:

- **recreações de cariz sexual estabelecidas entre crianças de diferentes sexos.** Sobre estas brincadeiras verificou-se que as crianças tendem a seguir o modelo vigente no grupo social e a ajustarem-se às normas vigentes e, por isso, prevalecem as recreações de cariz sexual entre crianças de sexos opostos, tal como refere a obra de Best (2009).

Já no que concerne às relações interpessoais que envolvem crianças e adultos, verifica-se que:

- **a maioria das crianças está orientada para não confiar em adultos que não pertençam ao seu contexto relacional próximo (família e amigos).**

Quanto aos sentimentos de amor e paixão, verificou-se que:

- **o sexo feminino exprime com mais facilidade os seus sentimentos, as suas mágoas e alegrias, bem como as suas intencionalidades afetivas relativamente ao sexo oposto. Por sua vez, o sexo masculino apenas procura explicar o significado dos conceitos de amor e paixão, em detrimento da partilha de sentimentos.** Sobre este assunto, Brizendine (2007) salienta que as raparigas têm uma maior necessidade de relacionamento individual próximo e, pelo contrário, os rapazes centram mais as suas atenções no jogo ou noutras brincadeiras que destacam o estatuto social, o poder, a defesa do território e a força física.

A discussão em torno dos sentimentos em análise fez ainda sobressair que:

- **as crianças consideram que a ausência de amor e paixão, assim como a falta de respeito e até a violência, são a causa do divórcio e da separação entre as pessoas.**

No que respeita às concepções sobre o conceito de família, a amostra do nosso estudo é categórica ao declarar que:

- **uma família implica união, proteção, respeito e amor.**

Ainda no que pertence a este último conceito, verifica-se que:

- **o questionamento do modelo tradicional de família está mais presente nas crianças que têm (ou contactam) estruturas familiares “não tradicionais”, enquanto as restantes defendem o conceito tradicional de família (que compreende a existência de um pai, de uma mãe e de filhos).**

As expressões da sexualidade, à luz do conceito de família, também permitiram aferir que:

- **se todas as crianças concordam que um casal heterossexual pode constituir uma família, muitas (mais de metade das crianças do nosso estudo) discordam que a homossexualidade seja enquadrada neste conceito, alegando que os casais homossexuais não se podem reproduzir entre si e, para além disso, não partilham ligações sanguíneas.** Neste ponto emerge um predomínio feminino face à aceitação de famílias homossexuais, verificando-se, mais uma vez, que o sexo feminino enfatiza o sentimento do amor nas relações afetivas (Brizendine, 2007).

Sobre a reprodução humana a nossa investigação reflete que:

- as crianças mais novas não possuem noções temporais que lhes permitam determinar a fase do desenvolvimento humano a partir da qual se pode gerar um bebé. Simultaneamente, não conseguem determinar o tempo de gestação. De acordo com Piaget (2000), estas conclusões justificam-se porque as crianças encontram-se no “período pré-operatório” e “operatório-concreto”.

Em analogia com o que se verifica nos trabalhos de Black *et al.* (1993), Driver *et al.* (1994), Pereira (2004) e Sousa (2006) sobre as concepções acerca da reprodução humana, na nossa investigação surgem veiculadas concepções bastante distintas. A saber:

- algumas crianças (com idades menores) pensam que os bebés “são feitos”, isto é, **manufaturados, tendo adotado a “falácia digestiva”** (Driver *et al.*, 1994);
- outras crianças (do 1.º ano de escolaridade) mostram-se cientes de que os dois progenitores estão envolvidos neste processo, mas não se preocupam com o processo físico da reprodução e encaminham a responsabilidade deste fenómeno a uma entidade divina (Jesus);
- várias crianças (uma aluna do 3.º ano de escolaridade e os restantes alunos do 1.º ano de escolaridade) desenvolvem o modelo que inclui a “semente” vinda do pai e um “ovo” vindo da mãe, tendo ainda sido veiculada a possibilidade da semente ser concedida pelo pai, mas ser colocada na mãe através de uma intervenção médica;
- outras crianças (dos 3.º e 4.º anos de escolaridade) revelam uma maior compreensão do fenómeno da reprodução humana, utilizando os termos “óvulo” e “espermatozoide” na descrição da fecundação.

Quanto ao conceito de nascimento, registam-se concepções relacionadas com:

- o nascimento através da barriga (cesariana);
- o nascimento através da vagina (“parto natural”);
- a necessidade de “entrar dentro da mulher para tirar o bebé”.

Sobre o nascimento verifica-se ainda que:

- as crianças mais velhas mostram uma maior compreensão do fenómeno do nascimento;
- a cesariana é bastante expressiva nas crianças mais novas (tal como se verificou nos estudos de Pereira (2004) e Sousa (2006));
- as concepções prévias/alternativas podem ter um carácter regressivo, ou seja, podem perdurar para além da aprendizagem formal, mesmo depois de os alunos terem aparentado que as **ultrapassaram**. Este caso enquadra-se nos pressupostos defendidos por Perrenoud (2000) e De Vecchi e Giordan (2002), visto os autores afirmarem que as concepções prévias/alternativas têm alguma estabilidade e podem levar a que o novo conhecimento escape aos alunos.

No domínio do diálogo e partilha de informações sobre a temática da sexualidade nota-se que:

- a maioria das crianças (65% na nossa investigação) não conversavam com familiares;

- as crianças não questionam os adultos porque têm receio dos seus juízos e críticas;
- as crianças que não conversam com os adultos identificam os livros e a televisão como fontes de informação, realçando o papel dos *media* como agentes informais de educação sexual;
- as (poucas) crianças que dialogam com os progenitores, privilegiam a mãe como a pessoa mais predisposta e/ou preparada para participar nas conversas do foro da sexualidade.

Perante os factos expostos, torna-se claro que a reflexão crítica por parte dos estudantes acerca dos seus comportamentos na área da sexualidade deve, assim, ser um dos objetivos de qualquer iniciativa da educação sexual em meio escolar (GTES, 2007b). Neste âmbito, Perrenoud (2000) refere que trabalhar a partir das concepções prévias dos alunos não consiste em fazê-las manifestarem-se para depois as desvalorizar imediatamente. Para o autor, o importante é dar a essas concepções relevância, mostrar interesse por elas, tentar compreender as suas raízes e a sua forma de coerência. Para isso, defende que é necessário abrir um espaço de discussão, não censurar imediatamente as analogias falaciosas, as explicações animistas ou antropomórficas e os raciocínios espontâneos, sob o pretexto que levam a conclusões erróneas. Com efeito, se em qualquer processo de ensino e aprendizagem é importante partir do que já é conhecido ou foi vivenciado, em educação sexual torna-se extremamente necessário vincar este ponto de partida, para *“ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação”* (Cury, 2004:70).

Uma escola que se deseja promotora da saúde deve criar condições para os alunos desenvolverem plenamente as suas potencialidades, adquirindo competências para cuidarem de si, serem solidários e capazes de se relacionarem positivamente com os outros e com o meio. De acordo com a CCPES, a DGS, a APF e a RNEPS, o processo educativo, numa escola que se assuma promotora de saúde, tem de assentar no desenvolvimento dos diferentes elementos da comunidade local, valorizando a participação ativa dos jovens e o papel dos adultos de referência (CCPES *et al.*, 2000).

De ressaltar, ainda no âmbito das conclusões, que todo o trabalho de investigação subjacente a esta dissertação de mestrado foi articulado com as diferentes atividades da Escola da Ponte e favoreceu uma nova dinâmica entre os orientadores educativos na promoção da educação sexual. Essa dinâmica foi visível na articulação das diferentes valências com as dimensões da sexualidade, com o propósito de desenvolver e interligar conhecimentos, atitudes e valores. Houve ainda uma grande adesão, por parte dos alunos, às atividades implementadas, bem como uma dinamização, por parte destes, de outras ações que lhes suscitaram maior interesse (grupos de discussão e partilhas de aprendizagens).

6.2. SUGESTÕES / RECOMENDAÇÕES

Centrando-se o nosso estudo na análise das Concepções de Sexualidades de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece-nos também importante que, no futuro, se desenvolvam investigações idênticas à que apresentamos, no contexto dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como junto dos alunos do Secundário, a fim de se tornar possível analisar as concepções de sexualidade presentes nestes alunos, de forma a averiguarem-se eventuais evoluções (ou regressão), quer ao nível das concepções quer ao nível das estratégias de implementação da educação sexual nas diferentes fases de desenvolvimento.

Numa outra perspetiva, seria pertinente a realização de um estudo longitudinal, realizado numa mesma turma, de forma a analisar-se as concepções de sexualidade prévias e, posteriormente, a evolução conceptual subjacente ao período pós ensino formal. Neste âmbito, não se poderia desprezar o estudo do carácter regressivo das concepções prévias/alternativas. Este teria que ser um estudo mais prolongado, pois o que nos parece realmente significativo centra-se no estudo de uma mesma turma ao longo do 2.º e 3.º ano de escolaridade, uma vez que estes anos correspondem (normalmente) ao período pré e pós ensino formal da reprodução humana.

Paralelamente, parece-nos relevante estudar as concepções que a família dos alunos possuem sobre a sexualidade e sobre a implementação da educação sexual nas escolas, para que os resultados possam ajudar a formular projetos de educação sexual mais contextualizados e ajustados, quer às necessidades dos alunos quer às necessidades das famílias (que, nesta área, ainda precisam de muita ajuda).

Na área da sexualidade, consideramos também relevante um estudo similar ao que apresentamos, mas realizado junto de crianças institucionalizadas, que não se integram no “modelo tradicional de família”, de forma a analisar as suas concepções de sexualidade, averiguando-se quais os apoios (fontes de informação...) que têm nesta área e quais os seus receios e perspetivas futuras, no que ao desempenho dos seus papéis de género diz respeito.

Por último, mostra-se ainda indispensável averiguar a forma como os manuais escolares exploram as temáticas da sexualidade, de modo a elencar aspetos positivos e aspetos a melhorar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Almeida, A. (2000). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005a). *Conceções dos professores de 1.º CEB sobre o contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e sua relação com a formação*. In Atas do 2.º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde – Novos Modelos de Análise e Intervenção. Braga: Universidade do Minho. (CD-Rom).
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005b). *Educação Sexual no 1.º CEB: Argumentação dos Professores para a sua (Não) Consecução*. In Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. pp. 1489-1501.
- Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1.º CEB: Conceções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança, área de conhecimento de Saúde Infantil. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Carvalho, G.S. & Clément, P. (2008). *Conceções dos Professores de 1.º CEB sobre o Contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e sua Relação com a Formação*. In Pereira, B. & Carvalho, G.S. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Modelos de Análise e Intervenção*. Lisboa: LIDEL.
- Anastácio, Z. (2010). *Inquérito por Questionário*. Comunicação/Apresentação no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Universidade do Minho. (2010/04/17).
- Andrade, M. (1996). *Labirintos da Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- APF – Associação para o Planeamento Familiar (1988). *Sugestões para a Elaboração de Um Programa de Educação Sexual para os Ensinos Básicos e Secundário*. Lisboa: APF.
- Ashley, M. (2003). *Primary school boys' Identity formation and the male role model: an exploration of sexual identity and gender identity in the UK through attachment theory*. In Sex Education, vol. 3, n.º 3, pp. 257-270.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesias, H. (1980). *Psicologia Educacional*. 2.ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Interamericana.
- Badinter, E. (1993). *Xy: La Identidad Masculina*. Madrid: Alianza.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 19.ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- Bergé, A. (1978). *A Criança Hoje*. Lisboa: Moraes.
- Best, D. (2009). *Another view of the gender-status relation*. Sex Roles <http://www.springerlink.com/content/v5155v8x503lw74r/>. (2010/05/10).
- Black, P. & Lucas, A. (1993) – *Children's Informal Ideas in Science*, London: Routledge.
- Branco, M. (1999). *Metodologias em Educação Sexual nos Diferentes Graus de Ensino*. In Revista Sexualidade e Planeamento Familiar, n.º 21/22, pp. 29-34.

- Braconnier, A. (1996). *O sexo das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brandão, A. (2007). *A problemática da sexualidade humanizada: sexoterapia ou reequilíbrio humano?* Loures: Lusociência.
- Brandão, A. (2008). *E se tu fosses um rapaz: homo -erotismo feminino e construção social da identidade*. Tese não publicada acedida a 04/08/11 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7863>
- Brizendine, L. (2007). *O cérebro feminino*. Lisboa: Alêtheia Editores.
- Cação, R. (2008). *Análise Quantitativa de Dados com o Nvivo*. <http://www.slideshare.net/rosariocacao/anlisequantitativa-de-dados-com-o-nvivo1334976>. (26/02/2011).
- Carvalho, G.S. (2006). *Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis*. In Pereira, B. & Carvalho, G.S. *Atividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa: LIDEL.
- Castro, M, Abramovay, M. & Silva, L. (2004). *Juventude e Sexualidade*. Brasília: Edições UNESCO Brasil.
- CCPES, DGS, APF, RNEPS (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CNE - Conselho Nacional da Educação (2009). *Parecer sobre os projetos de lei relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual nas escolas*. Parecer n.º 2/2009: Diário da República, 2.ª série, n.º 78 de 22 de abril de 2009.
- Cortesão, I., Silva, M. A. & Torres, M. A. (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada*. 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. (2006). *A Educação Sexual numa perspetiva de Educação para a Saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Educação para a Saúde. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso em Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. In Revista Portuguesa de Educação Sexualidade e Planeamento Familiar, n.º 15(1), pp. 221-243.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique – Comment faire pour que «ça marche?»*. Paris: Delagrave Édition.
- Dias, A. , Ramalheira, C., Marques, L., Seabra, M. & Antunes, M. (2002). *Educação da Sexualidade no dia a dia da Prática Educativa*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Driver, R. (1989). *Student's conceptions and the learning of science*. In International Journal of Science Education, vol. 11, pp. 481-490.
- Driver, R. Tibereghien, A. (1994). *Making sense of secondary science - research into children's ideas*, London: Routledge.

- Escola da Ponte (2003). *Projeto Educativo «Fazer a Ponte»*. Vila das Aves: Escola Básica da Ponte.
- Escola da Ponte (2010). *Proposta de Constituição da Equipa Educativa para o Ano Letivo de 2010/2011*. Vila das
- Ewles, L. & Simnett, I. (2003). *Promoting Health - A Practical Guide*. 5nd Edition. Edimburgo: Baillière Tindall.
- Farnaz, F., Pakgohar, M., Mirmohamadali, M. & Mahmoodi, M. (2008). *Effect of sexual education on sexual health in Iran*. In Sex Education, vol. 8, n.º 2, pp. 159-168.
- Félix, I. & Marques, A. (1995). *E nós: somos diferentes?* Lisboa: APF.
- Félix, I. (2006). *Características da Sexualidade na Infância*. In Marques, A., Vilar, D. & Forreta, F. *Educação Sexual no 1.º Ciclo: um Guia para Professores e Formadores*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, G. (2009). *Conceções do corpo e da identidade sexual / género em crianças do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Atual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, E. (2008). *A diferença invisível – abordagem da orientação sexual em meio escolar*. In Educação sexual em rede, n.º 3, pp. 3-7.
- Fosnot, C. (1993). *Science education revisited: A defense of Piagetian constructivism*. Journal for Research In Science Education, vol. 39, n.º 9, pp. 1189-1201.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Frade, A., Vilar, D., Alverca, C. & Marques, A. (2010). *Educação Sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. 8.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Freud, S. (2009). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. 3.ª Edição. Lisboa: Relógio d'Água.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). *Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de avaliação*. Revista Lusófona de Educação, n.º 5, pp. 173-184.
- Galvão, J. (2000). *Um Olhar Sobre a Sexualidade Humana - Para uma Paternidade Responsável*. Lisboa: Edições Paulinas.
- Garton, S. (2009). *História da Sexualidade – da antiguidade à revolução sexual*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gold, J.; Lim, M.; Hellard, M.; Hocking, J. & Keogh, L. (2010). *What's in a message? Delivering sexual health promotion to young people in Australia via text messaging*. In BMC Public Health, vol. 10, n.º 1, p.792.
- Gonçalves, C. & Ramos, V. (2010). *Cidadania em Saúde A 21 Vozes*. Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública/UNL.
- GTES (2005). *Relatório Preliminar*. http://www.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/Relatorio_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf (2010.07.01).

- GTES (2007a). *Relatório de Progresso*. sitio.dgicd.min-edu.pt/saude/documents/relatorio_progressogtes.pdf. (2010/07/16).
- GTES (2007b). *Relatório Final*. http://www.dgicd.min-edu.pt/saude/Documents/GTES_RELATORIO_FINAL.pdf. (2010/07/16).
- Geoffrion, P. (2003). *O grupo de discussão*. In Gauthier B. *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. 3.ª Edição. Loures: Lusociência.
- Haffner, D. (2005). *A Criança e a Educação Sexual*. Lisboa: Editorial Presença.
- Halstead, J. & Waite, S. (2001). *Living in different Worlds: gender differences in the developing sexual values and attitudes of primary school children*. In Sex Education, vol. 1, n.º 1, pp. 59-76.
- Héritier, F. (2004). *Masculino/ Feminino – II Dissolver a Hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hillier, L. & Mitchell, A. (2008). *It was as useful a chocolate kettle: sex education in the lives of same sex- attracted young people in Australia*. In Sex Education, vol. 8, n.º 2, pp. 211-224.
- Houle, G. (2003). *A história de vida ou a narrativa de prática*. In Gauthier B. *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. 3.ª Edição. Loures: Lusociência.
- Huebner, A., & Howell, L. (2003). *Examining the relationship between adolescent sexual risk-taking and perceptions of monitoring, communication, and parenting styles*. In Journal of Adolescent Health, vol. 33, pp. 71-78.
- Hutchinson, K., Jemmott, J., Jemmott, L., Braverman, P., & Fong, G. (2003). *The role of mother-daughter sexual risk communication in reducing sexual risk behaviors among urban adolescent females: a prospective study*. In Journal of Adolescent Health, vol. 33, pp. 98-107.
- Kaiser Foundation (1968). *The Kaiser Story*. Publicado por Kaiser Industries Corp. e consultado através de <http://www.amazon.com/Kaiser-Story-Henry-J/dp/B00411D4FM> (2011/06/03).
- Lalonde, M. (1981). *A New Perspective on the Health of Canadians - a working document*. Ottawa: Canadian Ministry of National Health and Welfare.
- Landry, R. (2003). *A análise de conteúdo*. In Gauthier B. *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. 3.ª Edição. Loures: Lusociência.
- Lesta, S., Lazarus, J. & Essén, B. (2008). *Young cypriots on sex education: sources and adequacy of information received on sexuality issues*. In Sex Education, vol. 8, n.º 2, pp. 237-246.
- Lima, A. & Pagan, A. (2010). *Conceções de alunos do ensino médio sobre saúde e sexualidade*. http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_10/E10-2b.pdf (2010/09/01).
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.
- López, F. & Oroz, A. (1999). *Para Compreender La Vida Sexual del Adolescente*. Navarra: Editoria Verbo Divino.
- Low, B. (2002). *Sexo e comportamento humano – Uma perspectiva evolutiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, E. & Silva, M. (2000). *Educação para a saúde / sexualidade - uma experiência a partilhar*. In J. Precioso, Viseu, F., Dourado, L., Vilaça, M., Henriques & R., Lacerda, T. (Org.s). *Educação para a Saúde*. Braga: Universidade do Minho. pp. 253-256.

- Marques, A., Vilar, D. & Forreta, F. (2006). *Educação Sexual no 1.º Ciclo: um Guia para Professores e Formadores*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Masters, W., Johnson, V., & Kolodny, R. (1987). *Amour sexualite: Mieux vivre sa vie sexuelle dans le monde d'aujourd'hui*. Paris: InterEditions.
- Mattar, L. (2008). *Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais - uma análise comparativa com os direitos reprodutivos*. In Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 5, n.º 8, pp. 61-84.
- Medero, F. (1991). *La education sexual – guia teórica e prática*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. In EDUSER: Revista de Educação - Inovação, Investigação em Educação, vol. 2(2), pp.49-65.
- Mcneely, C., Shew, M., Beuhring, T., Sieving, R., Miller, B., & Blum, R. (2002). *Mothers' influence on the timing of first sex among 14- and 15- year-old*. In Journal of Adolescent Health, vol. 31, pp. 256-265.
- Menino, H. & Coreia, S. (2001). *Conceções alternativas: ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução*. In Educação & Comunicação, vol. 4, pp. 97-117.
- Milton, J. (2003). *Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia*. In Sex Education, vol. 3, n.º 3, pp. 241-256.
- Montagner, H. (1993). *L'Enfant Acteur De Son Developpement*. Paris: Stock.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreno, A., Hernández, M., Rodríguez, M., Estevez, V., Muñoz, M. & Dnvés, M. (1997). *Educación para la Salud en la Escuela, Experiencia y Participación*. Murcia: Servicio de Publicaciones da Universidade de Murcia.
- Naidoo, J. e Wills, J. (2000). *Health Promotion – Foundations for Practice*. 2nd Edition. Edimburgo: Baillière Tindall.
- Navarro, M. (2000). *Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos fundamentais para novas práticas*. In J. Precioso, Viseu, F., Dourado, L., Vilaça, M., Henriques & R., Lacerda, T. (Org.s). *Educação para a Saúde*. Braga: Universidade do Minho. pp. 13-28.
- Nogueira, C. (1999). *Psicologia e Construção Social do Género*. In Atas do Seminário Internacional Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática". Comissão para a igualdade e para os direitos das crianças, pp. 169-188.
- Nogueira, N. (s/d b). Ovide Decroly – O primeiro a tratar o saber como um só. In Revista Nova Escola - Grandes Pensadores, vol.1, n.º 1, pp. 34-36. São Paulo: Serviços de Publicação da Revista Nova Escola.
- Nogueira, N. (s/d c). J. H. Pestalozzi – O teórico que incorporou o afeto à educação. In Revista Nova Escola - Grandes Pensadores, vol.1, n.º 1, pp. 19-21. São Paulo: Serviços de Publicação da Revista Nova Escola.

- Nogueira, N. (s/d e). John Dewey – O pensador que levou a prática à escola. In Revista Nova Escola - Grandes Pensadores, vol.1, n.º 1, pp. 25-27. São Paulo: Serviços de Publicação da Revista Nova Escola.
- OMS - Organização Mundial de Saúde (1946). *Constitution of the World Health Organization. Basic Documents*. http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf. (2010/02/20).
- OMS - Organização Mundial de Saúde (1986). *Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde*. http://www.dgsaude.pt/prom_saude/carta_ottawa.html (2010/02/20).
- ONU - Organização das Nações Unidas (2010). A/65/162: *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*. http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=99. (2011/04/18).
- Oshi, D. & Nakalema, S. (2005). *The role of teachers in sex education and the prevention and control of HIV/AIDS in Nigéria*. In Sex Education, vol. 5, n.º 1, pp. 93-104.
- Papalia, D., Olds S., & Feldman, R. (2000). *Desenvolvimento Humano*. 7.ª Edição. São Paulo: Artmed.
- Pereira, M. & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual*. Contextos de Sexualidades e Adolescência. Porto: Edições Asa.
- Pereira, I. (2004). *Conceções e obstáculos de aprendizagem no estudo da Reprodução Humana em crianças do 1.º C.E.B. do meio rural*. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. 11.ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Polónio, D. (s/d). *Epistemologia das Ciências da Educação. A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação*. http://www.ipv.pt/millennium/pce6_dmp.htm. (2010/04/18).
- Portugal. Assembleia da República (1984). Lei n.º 3/84 de 24 de março de 1984 - *Educação Sexual e Planeamento Familiar*: Diário da República, I Série A n.º 71/84, pp. 981-983.
- Portugal. Assembleia da República (1985). Portaria n.º 52/85 de 26 de janeiro de 1985.
- Portugal. Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série n.º 237/86, pp. 3067-3083.
- Portugal. Assembleia da República (1989). Decreto-Lei n.º 286/89 – *Organização Curricular*. Diário da República, I Série n.º 198/89, pp. 3638-3644.
- Portugal. Assembleia da República (1998). Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98. Diário da República, I Série B, n.º 243/98, p. 5484.
- Portugal. Assembleia da República (1999). Lei n.º 120/99 – *Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva*. Diário da República, I Série n.º 186/99, pp. 5232-5234.
- Portugal. Assembleia da República (2000). Decreto-Lei n.º 259/2000 – *Promoção da Educação Sexual na Organização Curricular dos Ensinos Básicos e Secundário*. Diário da República, I Série A n.º 240/00, pp. 5784-5786.

- Portugal. Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 – *Novas áreas Curriculares*. Diário da República. I Série A, 249/01, pp. 258-265.
- Portugal. Assembleia da República (2005). Despacho 19 727/2005 (2.ª série) – *Criação de um Grupo de Trabalho em E*. II Série A, 176/05, p. 13348.
- Portugal. Assembleia da República (2005). Despacho 25 995/2005 (2.ª série) – *Modelo de Educação para a Promoção da Saúde*. II Série A, 240/05, pp. 17515-17516.
- Portugal. Assembleia da República (2006). Despacho n.º 15-987 de 27 de setembro - *Enquadramento a Observar por Agrupamentos/Escolas no que se refere à Promoção e Educação para a Saúde*. http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/603/Despsee_set.pdf. (2011/01/30).
- Portugal. Assembleia da República (2006). Despacho n.º 12.045/2006 de 7 de junho - *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Diário da República, II Série A, p. 8250.
- Portugal. Assembleia da República (2007). Despacho n.º 2506/2007 de 20 de fevereiro – *Criação de um professor coordenador da educação para a saúde*. Diário da República, II Série n.º 36/07, p. 4427.
- Portugal. Assembleia da República (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -Ecolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série n.º 79/08, pp. 2341-2356.
- Portugal. Assembleia da República (2008). Despacho n.º 19308/2008, de 21 de julho - *Organização e gestão do trabalho no âmbito da educação para a saúde*. Diário da República, II Série n.º 139/08, pp. 32171-32172.
- Portugal. Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto - *Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar*. Diário da República, I Série n.º 151/09, pp. 5097-5098.
- Portugal. Assembleia da República (2010). Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril – *Ministério da Saúde e da Educação*. Diário da República, I Série n.º 60/10, pp. 1170-(2)-1170(4).
- Poeschl, G., Múrias, C. & Costa, E. (2004). *Desigualdades sociais e representações das diferenças entre os sexos*. In *Análise Social*, vol. 39, n.º 171, pp. 365-387.
- Prazeres, V. (2003). *Sexualidade e a Escola, in Quero-te! Psicologia da Sexualidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- QSR International (Pub.) (2010). *NVivo 9. Getting Started*. Melbourne: QSR International, Pty. Ltd. <http://www.qsrinternational.com>. (20-01-2010).
- Reichenheim, M., Michael E., Hasselmann, M. & Moraes, C. (1999). *Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação*. In *Ciência & Saúde*, vol. 4 n.º 1, pp. 109-121.
- Renold, E. (2000). *Coming out: gender, (hetero) sexuality and the primary school*. *Gender and Education*, vol. 12, n.º 3, pp. 309-326.
- Rocha, F. (1996). *Educar em valores*. Lisboa: Estante Editora.

- Rodrigues, C. (2009). *Género e aprendizagem participativa orientada para a ação em educação sexual: um estudo com alunos (as) do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de conhecimento em Educação para a Saúde. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Rufo, M. (2005). *Tudo o que não deveria saber sobre a sexualidade do seu filho*. Cascais: Editora Pergaminho.
- s/a (2009). *A Avaliação do Desenvolvimento Socioeconómico – Manual Técnico II: Métodos e Técnicas, a Recolha de Dados: Focus Groups (Grupos de Discussão)*. www.observatorio.pt/download.php?id=204. (2010.05.20).
- Sampaio, M. (1987). *Escola e Educação Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A., Ogando, C. & Camacho, H. (2001). *Adolescendo. Educação da Sexualidade na Escola – Da Teoria à Prática*. Lisboa: Didática Editora.
- Santos, M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula*. Um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (2005). *Ética para Um Jovem*. Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, I. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino de Ciências. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Simpson, M. (1989). *Especialmente Tu*. Office National du Film du Canada.
- Sousa, A. (2006). *Aparelho Reprodutor: Conceções e Obstáculos de Aprendizagem em crianças do 1.º CEB – Um estudo de caso em meio urbano*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1994). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de Ti*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Teixeira, N. & Becker, F. (2001). *Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. In Sociologias, Metodologias Informacionais*. http://www6.ufrgs.br/ifch/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=171. (2011/03/12).
- Tiefer, L. (2000). *The social construction and social effects of sex research: the sexological model of sexuality*. In Cheryl B. Brown e Jacquelyn W. White (Eds.). *Sexuality, society, and feminism*. Washington, DC: American Psychological Association, pp.79-107.
- Tordjman, G. (1977). *A Sexologia*. Lisboa: Edições Ática.
- UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*, vol. 1: *The rationale for sexuality education*. Paris: UNESCO.

- Varanda, I. (2005). *Conceções das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o Aparelho Respiratório e Saúde Respiratória - Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Vaz, J., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual nas Escolas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, N. (2006a). *Abusos Sexuais a Menores*. Coimbra: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2005001.pdf>. (2011/05/07).
- Vieira, M. (2006b). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vilar, D. (2003). *Falar Disso – A Educação Sexual nas Famílias dos Adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vilar, D. (2005). *A educação sexual faz sentido no atual contexto de mudança?*. In *Educação Sexual em Rede*, n.º1, pp. 9-14.
- Vilar, D. (2006). *Contributos para a História da Educação Sexual em Portugal*. In Marques, A., Vilar, D. & Forreta, F. *Educação Sexual no 1.º Ciclo: um Guia para Professores e Formadores*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Vilhena, J. (s/d). *Repensando a família*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0229.pdf>. (2011/09/01).
- Vygotsky, L. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In Vygotsky L., Luria A., Leontiev A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ª Edição. São Paulo: Ícone.
- Walker, J. & Milton, J. (2006). *Teachers and Parents Roles in the Sexuality Education of Primary School Children: a Comparison of Experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia*. In *Sex Education*, vol. 6, n.º 4, pp. 415-428.
- Walker, L., Rose, A., Squire, C. & Koo, H. (2008). *Parents' views on sexual debut among preteen children in Washington, DC*. In *Sex Education*, vol. 8, n.º 2, pp. 169-185.
- Wolfram, J., Mohr, G. & Borchert, J. (2008). *Gender Role Self-concept, Gender-role conflict, and Well-being in Male Primary School Teachers*. *Sex Roles*, vol. 60, pp. 114-127.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zambrano, E. (2006). *O direito à homoparentalidade: cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais*. Porto Alegre: Vênus.
- Zapian, J. (2002). *Educação afetivo-sexual*. In *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, n.º 35, pp. 33-38.

ANEXOS

Escola Básica da Ponte: Breve Conceito

A Escola da Ponte situa-se no centro da Vila das Aves e integra dois pólos: o pólo principal (vulgarmente chamado de “escola-mãe”) que é constituído por três edifícios, entre os quais dois pré-fabricados; e o pólo secundário que é constituído por um edifício centenário e dois pré-fabricados. Neste domínio, há muito tempo que a comunidade educativa reivindica instalações renovadas.

O modelo organizacional praticado pela Escola da Ponte diverge substancialmente do modelo convencional de escola pública. Dada a particularidade do Projeto Educativo *Fazer a Ponte* consideramos pertinente apresentar, em linhas gerais, as bases que sustentam o referido Projeto.

O Projeto Educativo *Fazer a Ponte* defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola, de modo a que sejam desenvolvidos os valores matriciais que inspiram e orientam o referido projeto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade (Escola da Ponte, 2003).

As dinâmicas organizacionais da Escola da Ponte processam-se de forma muito particular e afastam-se da convencional organização em turmas, anos e ciclos. Mediante o quadro conceptual de referência da Escola, esta organiza-se em Núcleos de Projeto que são estruturas organizacionais de coordenação pedagógica intermédia. Os Núcleos de Projeto definem-se como sendo o Núcleo de Iniciação, o Núcleo de Consolidação e o Núcleo de Aprofundamento que, como o próprio nome indica, transportam uma crescente complexidade ao nível das competências académicas e atitudinais. A mobilidade dos alunos entre os diferentes Núcleos é regulada por um perfil de transição que não se cinge apenas à aquisição de competências académicas, mas também à aquisição de competências atitudinais, definidas nos termos do Projeto Educativo (Escola da Ponte, 2010).

O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o “currículo exterior ou objetivo” é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o “currículo interior ou subjetivo” é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Importa salientar que só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo (Escola da Ponte, 2003).

Na sua projeção eminentemente disciplinar, o currículo objetivo organiza-se e é articulado em seis Dimensões fundamentais: Artística, Identitária, Linguística, Lógico-Matemática, Naturalista e Pessoal e Social. Enquanto estruturas de coordenação do trabalho curricular as Dimensões integram diferentes valências curriculares (Escola da Ponte, 2010).

As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tendem a usar a metodologia de trabalho de projeto (Escola da Ponte, 2003). Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipa de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais.

No que diz respeito ao trabalho promovido no âmbito do apoio especializado, o mesmo é articulado em diferentes níveis de regulação: com o grupo de trabalho que integra cada aluno; com as diferentes Dimensões; com as equipas de Núcleo; e com a equipa de orientadores educativos (Escola da Ponte, 2003).

Para a concretização de todos os objetivos educacionais os orientadores educativos, que integram a equipa de projeto, são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas, trabalhando em cooperação constante (pluridocência) na coorientação do percurso educativo de cada aluno.

A comunidade educativa que integra o Projeto Educativo *Fazer a Ponte* envolve-se ativamente nas tomadas de decisões, nomeadamente no que concerne à organização da escola e dos processos de aprendizagem, reforçando a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto (Escola da Ponte, 2003). No seio da comunidade educativa existe uma enorme heterogeneidade, quer em termos de formação académica, quer em termos económicos e em termos culturais. Neste domínio salienta-se que a escola compreende famílias com bons rendimentos económicos e, simultaneamente, muitas famílias desempregadas ou beneficiadores do rendimento mínimo de inserção.

Os motivos que levam as famílias a optarem por matricular os seus educandos na Escola da Ponte são também distintos. Algumas famílias privilegiam a proximidade geográfica, enquanto outras sustentam a matrícula nos princípios defendidos pelo Projeto Educativo, acabando mesmo por se deslocar de outras cidades (Porto, Braga, Lisboa... e até São Paulo) para Vila das Aves.

- 1 **Grupo de Foco I**
- 2 **Daniel (DA), Fátima (FA), Inês (IN), Matilde (MA), Rui (RU), Vicente (VI); 16/12/2010;**
- 3 **Duração: 1:30:45 (h:m:s).**
- 4 **IV:** Bom dia! Há muito tempo que não trabalho convosco!
- 5 [Todos sorriem.]
- 6 **IV:** Eu preciso de ajuda para perceber qual é a vossa opinião sobre alguns assuntos. Como sou
- 7 muito curiosa vou fazer muitas perguntas e gostava que me respondessem, pedindo sempre a
- 8 palavra para falar um de cada vez. Vou gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada
- 9 do que será dito. Em primeiro lugar quero que se apresentem, dizendo o nome e a idade –
- 10 vamos começar as apresentações por aqui.
- 11 RU: Eu sou o Rui e tenho seis anos.
- 12 **IV:** Tentem falar um bocadinho mais alto.
- 13 MA: Eu sou a Matilde e tenho seis anos.
- 14 IN: Eu sou a Inês e tenho cinco anos.
- 15 DA: Eu sou o Daniel e tenho seis anos.
- 16 VI: Eu sou o Vicente e tenho seis anos.
- 17 FA: Eu sou a Fátima e tenho seis anos.
- 18 **IV:** E eu sou a Cláudia e tenho vinte e oito anos. Já sabiam o meu nome?
- 19 [Respondem todos que sim.]
- 20 **IV:** Fala um de cada vez e só se pedirem a palavra.
- 21 Falta uma pessoa apresentar-se!
- 22 IN: A professora Ana!
- 23 FA: A professora Ana... pois é!
- 24 AN: Eu sou a Ana e tenho cinco mais dois anos.
- 25 **IV:** Quanto é cinco mais dois?
- 26 DA: Cinquenta e dois.
- 27 AN: Muito bem Daniel! És um rapaz atento!
- 28 **IV:** Tens a certeza?
- 29 [O Daniel mostra-se confuso.]
- 30 FA: Não, é sete!

- 1 AN: Mas ele disse bem a minha idade.
- 2 [Falam todos, gerando-se alguma confusão.]
- 3 **IV: Não se esqueçam de pedir a palavra sempre que quiserem falar. Aliás, costumamos**
- 4 **fazer sempre isso quando estamos a trabalhar.**
- 5 **Eu já sabia o vosso nome, mas agora também gostava de saber o que mais gostam e**
- 6 **menos gostam... o que mais gostam no vosso corpo ou o que mais gostam de fazer. Eu**
- 7 **vou dar um exemplo e vou começar por dizer o que mais gosto e o que menos gosto. Eu**
- 8 **gosto muito do que faço, gosto muito de trabalhar com crianças e não gosto nada de ter o**
- 9 **cabelo encaracolado. Quem é que quer continuar?**
- 10 DA: Uma coisa que eu adoro é jogar futebol e o que menos gosto de fazer é perder coisas.
- 11 **IV:** E em ti Daniel, o que mais gostas?
- 12 DA: O que eu mais gosto é de viver.
- 13 **IV:** Muito bem! E o que menos gostas?
- 14 DA: Eu já disse o que menos gosto...
- 15 **IV:** Perder coisas... e mais?
- 16 DA: Não gosto de me perder.
- 17 **IV:** Já te perdeste alguma vez?
- 18 VI: Eu já! Muitas vezes.
- 19 DA: Não sei, já não me lembro.
- 20 **IV:** Pedia que falassem um de cada vez.
- 21 VI: Eu já me perdi. Sabes onde?
- 22 **IV:** Onde?
- 23 VI: Nos meus sonhos... nos meus sonhos já me perdi.
- 24 **IV:** Nos teus sonhos?
- 25 [O Daniel interpela.]
- 26 DA: Eu também sei outra coisa que não gosto... não gosto de ter sonhos maus.
- 27 **IV:** E costumas ter muitos sonhos maus Daniel?
- 28 DA: Às vezes... uma vez o meu pai sonhou que eu e ele estávamos no hospital com uma dor
- 29 muito grande.
- 30 **IV:** E mais? Inês queres dizer o que mais gostas em ti e o que menos gostas?
- 31 IN: Gosto de trabalhar.

- 1 DA: Isso é o que tu fazes sempre.
- 2 **IV:** Daniel deixa a Inês falar e se também quiseses falar pedes a palavra.
- 3 IN: O que eu não gosto é de me perder.
- 4 **IV:** E para além de te perderes?
- 5 IN: Não gosto de perder coisas.
- 6 **IV:** E tu Vicente?
- 7 VI: Eu gosto de andar de bicicleta e não gosto de perder coisas.
- 8 **IV:** Ninguém gosta de perder coisas! Agora parece-me que estamos todos a dizer o mesmo.
- 9 Pensem bem no que vos deixa mais aborrecidos e tristes.
- 10 [A Matilde, a Inês e o Rui mostram-se desinteressados pela conversa. Estão alheados.]
- 11 **IV:** Gostava de ouvir o Rui. Rui o que é que mais gostas e menos gostas?
- 12 RU: Eu gosto de andar na natação e no futebol e não gosto de perder coisas.
- 13 **IV:** Continuamos todos a dizer o mesmo! Pensem lá noutras coisas que não gostam.
- 14 RU: Não gosto quando não faço os trabalhos de casa e ficam tristes.
- 15 VI: Eu também não gosto.
- 16 **IV:** Mais uma vez Vicente falaste sem pedir a palavra. Acalma-te um bocadinho e está mais atento, para quando tiveres alguma coisa a dizer colocares o dedo no ar.
- 17 **IV:** Matilde, já te lembraste de alguma coisa?
- 18 MA: Simmm...
- 20 **IV:** Diz...
- 21 MA: Não gostooo... quando é alguma coisa de chocolate.
- 22 VI: Ai eu gosto...
- 23 [O Vicente está muito irrequieto.]
- 24 **IV:** O Vicente está com tanta vontade de falar que vamos ouvi-lo. Vicente o que é que mais gostas e o que menos gostas?
- 26 VI: O que eu mais gosto é de trabalhar contigo.
- 27 **IV:** Ai é? Que bom! E o que menos gostas?
- 28 VI: Cair dentro de uma piscina com roupa. Já me aconteceu isso uma vez!
- 29 **IV:** Quando Vicente?
- 30 VI: Nas férias, o meu irmão empurrou-me.
- 31 **IV:** Tu costumavas ter chatices com o teu irmão?

- 1 VI: Às vezes tenho chatices. Mas o meu irmão está doente, com febre.
- 2 IV: Vai ficar melhor.
- 3 IV: Falta-nos ouvir uma pessoa. Fátima, o que mais gostas e menos gostas?
- 4 FA: O que eu gosto muito é andar na ginástica e fazer o pino eee... tambémmm... o que gosto
- 5 menos é andar a gritar com a minha irmã.
- 6 IV: Na ginástica andam só raparigas ou também andam rapazes?
- 7 FA: Andam dois rapazes.
- 8 IV: E quantas raparigas andam na ginástica? Lembras-te quantas são?
- 9 FA: Não?
- 10 IV: São muitas?
- 11 FA: São.
- 12 IV: E tu Fátima, gostas mais de brincar com as raparigas ou com os rapazes?
- 13 FA: Com os dois. Mais ou menos com as raparigas e mais ou menos com os rapazes.
- 14 IV: O que é isso de “mais ou menos”?
- 15 FA: Humm ... cada dia com cada...
- 16 IV: Nunca juntas os rapazes e as raparigas no mesmo grupo?
- 17 FA: Às vezes.
- 18 IV: Os rapazes e as raparigas podem brincar juntos? Daniel o que achas?
- 19 DA: Acho que sim, os rapazes e as raparigas podem brincar juntos.
- 20 VI: Podem... e os namorados também podem.
- 21 [Risos.]
- 22 IV: Os namorados? O que é isso de namorados Vicente?
- 23 VI: É como eu e a Inês.
- 24 IV: Tu e a Inês são namorados?
- 25 VI: Sim, somos namorados.
- 26 IN: Sim.
- 27 FA: Só lhes falta casar.
- 28 [A Inês fica corada e os restantes riem.]
- 29 IV: E já são namorados há muito tempo?
- 30 IN: Humm!
- 31 IV: Há quanto tempo Inês?

- 1 VI: Já não nos lembramos.
- 2 **IV:** Vocês são namorados porquê?
- 3 [Silêncio.]
- 4 **IV:** Vicente porque é que tu és namorado da Inês?
- 5 [Silêncio.]
- 6 **IV:** Porque motivo és namorado da Inês e não és namorado de outra rapariga?
- 7 VI: Somos namorados porque a Inês é a mais bonita da sala.
- 8 **IV:** Mas tu só és namorado da Inês porque achas que ela é a mais bonita?
- 9 VI: Sim.
- 10 **IV:** E tu Inês porque motivo és namorada do Vicente?
- 11 IN: Igual...
- 12 **IV:** Igual o quê?
- 13 IN: Eu sou namorada do Vicente porque ele é o mais bonito.
- 14 [Silêncio.]
- 15 **IV:** Quem quer ajudar o Vicente e a Inês e explicar o que significa “estar apaixonado”?
- 16 [O Daniel interrompe, entusiasticamente.]
- 17 DA: Eu queria só dizer uma coisa que é assim: antes a Inês era minha, depois ela mudou para o
- 18 Vicente. E a Fátima também já foi minha namorada.
- 19 FA: E também já fui do Rui e deixei de ser.
- 20 **IV: E porque é que as pessoas deixam de namorar?**
- 21 DA: Não sei.
- 22 **IV:** Alguém sabe?
- 23 VI: Porque deixam de gostar um do outro e separam-se.
- 24 **IV: E porque é que se deixa de gostar um do outro? Sabes Matilde?**
- 25 MA: Não.
- 26 **IV:** Já alguma vez deixaste de gostar de alguém Matilde?
- 27 MA: Nunca.
- 28 **IV:** Eu também gostava de ouvir o Rui que está aqui muito caladinho, mas quando fala também
- 29 diz coisas importantes.
- 30 **IV: O que significa estar apaixonado?**
- 31 RU: Humm!

- 1 **IV:** Já estiveste alguma vez apaixonado?
- 2 RU: Não. Não sei explicar o que é estar apaixonado.
- 3 DA: Eu já tive uma namorada na pré, chamava-se Ana... Nós estávamos sentados na porta e ela
- 4 disse que queria ser minha namorada.
- 5 **IV:** E explicou porque queria ser tua namorada?
- 6 DA: Não me lembro.
- 7 **IV: Como é que sabem que gostam de outra pessoa ou que outra pessoa gosta de vocês?**
- 8 [Silêncio.]
- 9 **IV:** Eu sei que estou a fazer perguntas difíceis, mas estão a ajudar-me muito a compreender
- 10 algumas coisas...
- 11 Eu gostava de saber como é que percebem que alguém gosta de outra pessoa.
- 12 FA: Uma pessoa apaixona-se quando gosta da maneira como a outra pessoa é e se ela for bonita.
- 13 **IV:** Matilde, tu há pouco tempo disseste que gostavas de toda as pessoas. O que é importante
- 14 para gostares das pessoas.
- 15 MA: Não sei.
- 16 DA: Eu não sei muito bem, mas posso tentar explicar.
- 17 **IV:** Então tenta.
- 18 DA: Eu gosto de uma pessoa tipo... por exemplo, a minha mãe... eu gosto muito dela porque ela
- 19 é minha amiga... porque ela me ajuda a fazer coisas. Também gosto do meu pai porque ele me
- 20 ajuda a fazer bolos e também gosto dele porque quando ele vai trabalhar para longe depois traz-
- 21 -me sempre uma coisa. E também gosto da minha irmã porque ela me dá coisas e ajuda-me a
- 22 fazer coisas. E também gosto da minha vida.
- 23 **IV:** Isso é muito importante!
- 24 DA: Pelo menos consegui explicar.
- 25 **IV:** Conseguiste explicar muito bem Daniel. Parabéns!
- 26 MA: Eu também tive um namorado no infantário? Ele era bonito, tinha cabelos lourinhos e tinha os
- 27 olhos castanhos como eu.
- 28 **IV:** E mais...
- 29 MA: Ele gostava de ter muitas namoradas.
- 30 **IV:** Hummm.
- 31 **IV: Mas eu agora gostava de fazer outra pergunta: Por que razão estão sempre a utilizar a**

- 1 **palavra Sexy? No recreio ouço muitas vezes as expressões “Tu hoje estás tão sexy!”, “Esta**
2 **roupa fica-te sexy!”. Afinal o que significa a palavra sexy?**
- 3 DA: É tipooo... hoje o Rui vem para a escola com uma roupa que eu adoro e isso é ser sexy.
- 4 IV: E mais?
- 5 FA: Por exemplo: a Inês traz uma saia para a escola e o Daniel diz que a Inês está muito bonita
6 porque gosta da roupa dela.
- 7 VI: O Daniel gosta da roupa da Inês porque a roupa é sexy.
- 8 IV: Então ser sexy é andar com roupas bonitas?
- 9 VI: Sim. E sexy também é ser namorados.
- 10 **IV: Já falaram muitas vezes em namorados, em rapazes, em raparigas...**
- 11 **[O Vicente interrompe.]**
- 12 VI: E em sexo.
- 13 IV: Em sexo? Já falamos em sexo?
- 14 [Risos.]
- 15 IV: O que significa a palavra sexo?
- 16 FA: Sexo é namorar na cama, nus.
- 17 [Risos. A Fátima fica envergonhada e baixa o olhar, olhando apenas para a mesa.]
- 18 VI: Não podes dizer essa palavra. Eu não gosto de ficar nu, só quando vou tomar banho.
- 19 IV: Humm.
- 20 VI: Querias que eu andasse sempre nu? Até no meio da estrada?
- 21 IV: Porque será que as pessoas não andam nuas?
- 22 VI: Porque têm vergonha.
- 23 IV: Porquê? Não gostam do corpo delas?
- 24 VI: Gostam, mas não querem andar sempre nus.
- 25 **IV: Mas estamos a desviarmo-nos da pergunta que eu fiz. Afinal o que significa a palavra**
26 **sexo?**
- 27 IN: Eu nunca ouvi a palavra sexo.
- 28 MA: Eu também nunca ouvi essa palavra.
- 29 IV: E tu Rui já tinhas ouvido esta palavra?
- 30 RU: Não, nunca ouvi essa palavra.
- 31 IV: E tu Daniel?

- 1 DA: Também nunca ouvi essa palavra.
- 2 **IV:** Então só a Fátima e o Vicente é que já ouviram esta palavra?! Com quem conversaste sobre
- 3 isto Fátima?
- 4 FA: A minha irmã contou-me.
- 5 **IV:** Quantos anos tem a tua irmã?
- 6 FA: Doze.
- 7 **IV:** Foste tu que lhe perguntaste?
- 8 FA: Eu perguntei se ela tinha namorado e ela disse que não. Mas depois começou a falar disso.
- 9 VI: Eu sei uma palavra sobre aquilo que a Fátima disse, só que não posso dizê-la.
- 10 **IV:** Porquê?
- 11 VI: Acho que é um palavrão.
- 12 **IV:** Se calhar não é...
- 13 VI: Sexo é pinar.
- 14 DA: O que é isso?
- 15 IN: Eu não sei.
- 16 VI: Pinar é ir para a cama nus namorar.
- 17 **IV:** Ah! Já percebi.
- 18 **IV: E os rapazes só namoram com raparigas e as raparigas com rapazes? Só namoram**
- 19 **homens com mulheres?**
- 20 FA: Não, também namoram mulheres com mulheres. E também podem ser dois homens casados,
- 21 que quer dizer que são gays. Se for miúdas são lésbicas.
- 22 **IV:** Hummm!
- 23 IN: Eu queria dizer o mesmo que a Fátima. Se for dois homens a namorar são gays e se for duas
- 24 mulheres são lésbicas.
- 25 **IV:** Onde é que ouviste isso Inês?
- 26 IN: Eu vi no “Aqui não há quem viva”.
- 27 DA: Pois é... eu adorava ver isso!
- 28 **IV:** O que é o “Aqui não há quem viva”?
- 29 IN: É um filme.
- 30 RU: Não é um filme... isso não é um filme.
- 31 **IV:** É uma série de televisão?

- 1 RU: É.
- 2 VI: Mas os homens que namoram com homens também podem ser homossexual.
- 3 **IV:** Onde é que ouviste essa palavra Vicente?
- 4 VI: Foi o meu irmão que me disse.
- 5 **IV:** Quantos anos tem o teu irmão?
- 6 VI: Dez.
- 7 **IV:** E só os homens que namoram com homens é que são homossexuais? E as mulheres?
- 8 VI: As mulheres ele não me explicou.
- 9 DA: As mulheres que namoram uma com a outra são lésbicas.
- 10 **IV:** E também não são homossexuais?
- 11 VI: É o contrário de homossexuais.
- 12 **IV:** E como é que se diz?
- 13 VI: Não sei... hum... mulherossexual.
- 14 **IV: Já percebi que sabem muitas coisas... Agora gostava que me respondessem a outra**
- 15 **pergunta: as famílias são todas iguais?**
- 16 MA: A minha família é toda igual.
- 17 **IV:** Como é constituída a tua família?
- 18 MA: O meu pai namora com a minha mãe e tenho uma irmã, mais nova do que eu.
- 19 **IV:** Inês... As famílias são todas iguais?
- 20 IN: Eu tenho a minha avó, a minha bisavó, o meu avô, o pai, o Caio, o Igor e a minha mãe.
- 21 FA: Mas também há famílias que são separadas. Não são todas iguais.
- 22 **IV:** Ah!
- 23 FA: Mas a minha família é toda junta. Vivo com o meu pai, a minha mãe e a minha irmã.
- 24 **IV:** Vicente, como é a tua família?
- 25 VI: A minha família é a minha mãe, o meu irmão, eu... mais os meus tios...
- 26 DA: E o teu pai?
- 27 **IV:** Mas com quem é que tu vives?
- 28 VI: O meu pai, a minha mãe...
- 29 **IV:** Todos juntos?
- 30 VI: Na minha família o meu pai e a minha mãe estão separados.
- 31 **IV:** Mas não deixam de ser uma família por estarem separados ou deixam?

- 1 VI: Não deixam de ser uma família.
- 2 **IV:** Mais...
- 3 DA: Eu também tenho uma família grande, mas a minha família não está separada. E ainda bem.
- 4 **IV:** Ainda bem porquê?
- 5 DA: Porque assim nós estamos sempre juntos. Mas às vezes nem estamos sempre juntos porque
- 6 o meu pai vai trabalhar para longe e a minha mãe fica comigo.
- 7 **IV: Mas porque motivos os casais se separam, se divorciam?**
- 8 FA: Porque zangam-se e depois discutem e depois ficam enervados. Depois separam-se.
- 9 **IV:** Sim...
- 10 IN: O meu pai e a minha mãe já fizeram isso e ficaram juntos, outra vez.
- 11 **IV:** E porque será que ficaram outra vez juntos?
- 12 IN: Porque gostaram outra vez um do outro.
- 13 MA: Eu tenho um tio e uma tia que se chatearam e separaram-se... e a minha prima não soube de
- 14 nada. Depois ela teve uma casa do pai e uma casa da mãe.
- 15 VI: Mas os meus pais não se separaram dessa maneira.
- 16 **IV:** Então porque foi Vicente?
- 17 VI: Eles... ahhh... ahhh... começaram a sentir que se deviam separar. E depois, um dia, eles
- 18 separaram-se.
- 19 **IV:** Humm.
- 20 VI: O meu pai foi para o Porto e a minha mãe está em Vila das Aves.
- 21 **IV:** E tu sabes porque é que eles sentiram que se tinham que separar, ou nunca te contaram?
- 22 VI: Nunca me contaram. Só a minha mãe é que me disse que eles se tinham separado.
- 23 **IV:** Mas eles continuam a falar um com o outro?
- 24 VI: Continuam a gostar um do outro.
- 25 DA: Os meus pais também já discutiram.
- 26 **IV:** Os pais discutem...
- 27 DA: Às vezes podem-se chatear um com o outro.
- 28 FA: Os meus pais já discutiram muitas vezes porque a minha mãe chegava muito tarde a casa.
- 29 **IV:** E mais... Alguém quer falar mais sobre este assunto?
- 30 [Silêncio.]
- 31 **IV: Então vou fazer outra pergunta: Quais são as principais tarefas do homem e as**

- 1 **principais tarefas da mulher?**
- 2 [Silêncio.]
- 3 **IV:** Inês, quais são as tarefas do pai e as tarefas da mãe?
- 4 IN: O meu pai chega a casa e está sempre no computador e a minha mãe está sempre a passar a
- 5 ferro e a fazer o comer.
- 6 **IV:** Matilde...
- 7 MA: Passar a ferro, fazer o comer...
- 8 **IV:** Quem faz essas tarefas?
- 9 MA: A mãe, mas às vezes o pai também faz.
- 10 **IV:** E mais...
- 11 MA: O meu pai prepara o pequeno-almoço e prepara a comida quando a minha mãe vai trabalhar
- 12 de noite.
- 13 **IV:** Rui... e na tua casa? Quais são as tarefas que o pai e a mãe fazem?
- 14 RU: O meu pai... ele não faz nada, só sai de casa para ir jantar com os amigos... não faz nada
- 15 em casa.
- 16 [O Rui mostra-se tímido.]
- 17 **IV:** E quem faz?
- 18 RU: A minha mãe.
- 19 **IV:** O que faz?
- 20 RU: Faz o comer.
- 21 VI: A minha mãe não faz nada, só vai ao trabalho.
- 22 **IV:** Daniel...
- 23 DA: A minha mãe, como muita gente disse, passa a ferro e também faz o jantar e o pequeno-
- 24 -almoço.
- 25 **IV:** E o pai?
- 26 DA: O meu pai às vezes não faz coisas, mas outras faz... tipo: muitas vezes vai para o
- 27 computador jogar cartas... hummm, muitas vezes ele dorme com a minha mãe.
- 28 **IV:** Fátima, na tua casa como é que são divididas as tarefas?
- 29 FA: A minha mãe é mais para fazer bolos e isso... O meu pai é mais para estar no *facebook* e no
- 30 computador, ver futebol e estar agarrado à televisão.
- 31 **IV:** Já falamos muitas vezes em família, nos pais, nas mães... Agora eu vou mostrar-vos

- 1 **umas imagens e vou pedir que me digam se o que estão a ver é a imagem de uma família**
2 **ou não. Antes de responderem quero que descrevam a imagem.**
3 [Todos querem descrever a imagem e começam a falar ao mesmo tempo.]
4 **IV:** Fátima, o que vês na imagem?
5 FA: Na imagem estão dois homens gays que têm uma filha.
6 **IV:** E é uma família?
7 DA: Não são uma família.
8 **IV:** Porque não?
9 DA: A imagem tem o pai mas a mãe não está aí, por isso não é uma família. Mas a mãe pode
10 estar separada do pai.
11 **IV:** E tu o que achas Matilde?
12 MA: Concordo com o Daniel, não são uma família.
13 VI: Eu também concordo com o Daniel... não são uma família.
14 FA: Eu não concordo com nenhum deles, porque se são gays também é uma família.
15 **IV:** Mmmm...
16 FA: Porque também têm avós, só não têm a mãe.
17 **IV:** E tu Inês, o que achas? São uma família ou não?
18 IN: São uma família, concordo com a Fátima.
19 **IV:** Vamos ver outra imagem.
20 MA: Eu consigo ver duas mães e um menino.
21 **IV:** Isto é uma família Inês?
22 IN: É uma família.
23 DA: É...
24 **IV:** Porquê Daniel?
25 DA: Não, não! Não é uma família, porque na imagem só estão duas mulheres e uma criança...
26 falta o pai.
27 FA: Eu acho que é uma família.
28 **IV:** Vamos passar para a próxima imagem... O que estás a ver nesta imagem Vicente?
29 VI: Uma família. É um homem, uma mulher e um bebé... e um cão.
30 **IV:** Concordam todos que é uma família?
31 [Todos respondem que a imagem retrata uma família.]

- 1 **IV:** Vamos ver a próxima imagem.
- 2 RU: É uma família.
- 3 DA: Eu concordo que é.
- 4 **IV:** Concordas porquê Daniel?
- 5 DA: Porque está aí o pai, a mãe, uma irmã, o filho e a filha, por isso é uma família.
- 6 [Todos concordam que a imagem retrata uma família.]
- 7 **IV:** Vamos ver a próxima imagem. Fátima o que estás a ver?
- 8 FA: Estou a ver um bebé, o pai e a mãe.
- 9 **IV:** É uma família?
- 10 [Todos respondem que é uma família.]
- 11 **IV:** E nesta imagem está uma família?
- 12 [Todos respondem que sim.]
- 13 **IV:** Porquê?
- 14 DA: É uma família, porque na imagem está muita gente. Tem aí o pai, a mãe, os filhos, os avós...
- 15 **IV:** E nesta imagem Matilde, o que vês?
- 16 MA: Uma mãe e o filho.
- 17 **IV:** É uma família?
- 18 MA: Uma mãe e o filho não são uma família.
- 19 [Todos respondem que não.]
- 20 **IV:** Porquê?
- 21 MA: Porque falta o pai.
- 22 **IV:** Fátima, porque razão a imagem não representa uma família?
- 23 FA: Não é uma família porque a mãe está separada do pai.
- 24 **IV:** E quando as pessoas estão separadas não são uma família?
- 25 [O Vicente interpela, mostrando-se muito convicto.]
- 26 VI: São. O pai se calhar não coube na imagem.
- 27 **IV:** Eu estou a gostar muita da vossa participação, por isso vou continuar a mostrar umas
- 28 imagens e têm que me dizer se gostam ou não que vos façam o mesmo que vêm nas
- 29 imagens.
- 30 **IV:** O que estás a ver na imagem Daniel?
- 31 DA: Eu estou a ver um homem e a filha, mas não sei se o homem está a dar um beijo à filha.

- 1 VI: Estão a namorar.
- 2 [Risos.]
- 3 **IV:** O pai e a filha?
- 4 VI: Devem estar, se estão assim tão juntinhos...
- 5 IN: Ou então é o pai e a mãe.
- 6 VI: A mãe não pode ser tão pequena! Só se fosse um duende.
- 7 **IV:** O que é que acham que o homem está a fazer?
- 8 DA: Eu acho que o pai está a abraçar a filha.
- 9 FA: Eu acho que está a dar beijinhos na cabeça da filha.
- 10 VI: O pai está em cima da filha a dizer-lhe um segredo.
- 11 **IV:** E não gostam que vos façam isto que vêm na imagem?
- 12 MA: Sim, eu gosto que me deem beijinhos e miminhos.
- 13 VI: Eu também.
- 14 **IV:** Vamos ver a próxima imagem.
- 15 DA: Ai eu gosto!
- 16 FA: O meu pai faz-me isso.
- 17 **IV:** Inês o que estás a ver?
- 18 IN: O pai está a fazer cócegas à filha.
- 19 VI: Eu também gosto.
- 20 MA: Eu também gosto.
- 21 RU: Eu também.
- 22 **IV:** Peçam a palavra! Vamos ver a próxima imagem.
- 23 DA, IN, RU, FA, MA: Eu gosto.
- 24 **IV:** O que está a acontecer na imagem Matilde?
- 25 MA: A mãe está a ler uma história à filha.
- 26 VI: Eu não posso dizer que gosto, porque não sou uma menina e na imagem está uma menina?
- 27 **IV:** E só as meninas é que gostam de ouvir histórias?
- 28 [Todos respondem que não.]
- 29 **IV: E quais são as principais diferenças entre as raparigas e os rapazes?**
- 30 VI: As raparigas têm a pombinha e os rapazes têm a pilinha.
- 31 [Risos.]

- 1 **IV:** Hummm...
- 2 VI: Os homens não têm as mamas grandes e as mulheres têm.
- 3 [Risos.]
- 4 **IV:** Mais diferenças...
- 5 DA: Os homens têm o cabelo mais pequeno e as mulheres têm o cabelo mais comprido.
- 6 FA: Os homens têm pelos e as mulheres não.
- 7 VI: Os adultos têm mais pelos.
- 8 **IV: Já que o Vicente falou nos adultos, gostava de saber o que é que gostavam que vos**
- 9 **acontecesse quando fossem adultos.**
- 10 FA: Eu gostava de ser uma adulta muito alta.
- 11 VI: Eu gostava de morrer.
- 12 **IV:** Porquê Vicente?
- 13 VI: Porque não estou aqui a fazer nada.
- 14 **IV:** Porque é que dizes isso Vicente?
- 15 VI: O meu irmão não me liga.
- 16 **IV:** Oh! Às vezes os irmãos têm chatices, mas na tu também tens muitas coisas que gostas e
- 17 fazes muitas coisas que gostas. Agora pensa no que gostarias de fazer quando crescesses.
- 18 VI: Quando for adulto eu gostava de ser pintor.
- 19 DA: Eu, quando crescer, gostava de ser grande e gostava de ser futebolista, o maior da minha
- 20 equipa.
- 21 **IV:** E tu Inês?
- 22 IN: Quando crescer gostava de ser professora.
- 23 MA: Eu gostava de ser uma adulta do tamanho da minha mãe e de ser cabeleireira e fotógrafa.
- 24 FA: Eu, quando crescer, para além de ser alta gostava de ser bancária como a minha mãe.
- 25 **IV:** E tu Rui?
- 26 RU: Quando for adulto gostava de ser alto e ser futebolista como o Daniel.
- 27 **IV: E o que é que mais vos assusta? Quando pensam que vão crescer e vão ficar adultos o**
- 28 **que vos assusta?**
- 29 FA: O que mais me assusta é que eles assaltem os sítios, que assaltem os bancos.
- 30 **IV:** E tu Vicente? O que te assusta?
- 31 VI: Tenho medo de crescer e morrer.

- 1 DA: Eu concordo com o Vicente... E outra coisa que me assusta muito é ter sonhos maus.
- 2 **IV:** E a ti Matilde? O que te assusta?
- 3 MA : Ahhh... Hummm... Assusta-me a mesma coisa que a Fátima e que o Daniel.
- 4 **IV: E se uma pessoa, que não conhecessem, tentasse falar convosco e vos convidasse**
- 5 **para passear ficavam assustados?**
- 6 FA: Eu tinha medo porque essa pessoa podia ser brava eee... podia levar-me a um sítio para me
- 7 tentar matar ou envenenar.
- 8 **IV:** Maria aceitavas o convite.
- 9 MA: Não.
- 10 **IV:** Porquê?
- 11 MA: Porque se fosse iam sentir a minha falta.
- 12 **IV:** E se esse desconhecido oferecesse gomas?
- 13 RU: Ahhh! Eu ia! Se o desconhecido oferecesse gomas eu ia.
- 14 **IV:** Porquê?
- 15 VI: Porque ele gosta muito de gomas.
- 16 DA: Mas as gomas podiam ter droga...
- 17 **IV:** Rui, ias com ele mesmo sem o conhecer?
- 18 RU: Perguntava-lhe o nome.
- 19 **IV:** E se soubesses o nome já não tinhas medo?
- 20 RU: Não. Se soubesse o nome dele já não tinha medo.
- 21 DA: Mas a pessoa podia fingir que era nossa amiga, mas não era. Não vamos ver mais imagens?
- 22 **IV:** Neste momento não, mas tenho mais algumas perguntas para vos fazer. Posso fazer?
- 23 [Todos respondem afirmativamente.]
- 24 **IV: Quando é que as mulheres podem ter filhos?**
- 25 RU: Quando estiverem grávidas.
- 26 **IV:** E quando é que podem ficar grávidas?
- 27 RU: Quando tiver mais de trinta anos.
- 28 IN: É só quando tiver idade para engravidar.
- 29 **IV:** E qual é essa idade?
- 30 VI: Engravidar-se a partir dos quarenta anos.
- 31 FA: Só se pode ter filhos quando já formos grandes e tivermos mais de trinta anos.

- 1 **IV:** Eu vou ler um bocadinho de uma notícia que saiu no jornal Expresso. Só vou ler o título e um
2 bocadinho da notícia: “Criança de dez anos é mãe de uma menina. Menina de dez anos deu à luz
3 um bebé de 2,900Kg, em Espanha”.
- 4 **IV:** Afinal as crianças também podem ter filhos?
5 [Mostram-se todos surpreendidos e confusos.]
- 6 **FA:** É porque ela era anã e não fez os anos no dia certo.
- 7 **VI:** Eu acho que isso não devia acontecer. Aos dez anos já ser mãe!? O meu irmão tem dez anos
8 e não é nem mãe nem pai.
- 9 **RU:** Achas que ele ia ser mãe?
10 [Risos.]
- 11 **DA:** Eu gostava de ter filhos aos sete anos, ou dez... gostava de ser pai.
- 12 **IV:** Achas que podias ser pai aos sete anos?
- 13 **DA:** Aos sete anos não, mas é que era bom... já era adulto!
- 14 **VI:** Eu também quero ser adulto. Podia mandar na escola toda.
- 15 **DA:** Se fosse adulto podia chegar às coisas todas.
16 [Começam a ficar mais inquietos movendo-se, com frequência, nas cadeiras.]
- 17 **IV: E sabem como é que as mulheres engravidam?**
- 18 **FA:** Eu sei!
- 19 **IV:** A Francisca disse logo “eu sei”, está muito bem informada!
20 [Os restantes interpelam dizendo “eu também sei”.]
- 21 **FA:** Os pais levam uma carta à igreja e depois o Jesus responde se podem ou não engravidar.
- 22 **IV:** Hummm...
- 23 **VI:** A mulher tem que ir ao hospital e o médico põe uma semente na barriga para ela engravidar.
- 24 **DA:** Eu concordo com a Fátima.
- 25 **IV:** Inês, qual é a tua opinião sobre este assunto?
- 26 **IN:** Para a mãe ficar grávida, o pai põe a semente e nasce um bebé.
- 27 **IV:** Põe a semente onde?
- 28 **IN:** Na barriga da mãe.
- 29 **IV:** E o que é a semente?
- 30 **IN:** A minha mamã é que explicou como ficou grávida! Tem a pera e o papá põe a semente na pera,
31 mas a mãe não explicou mais.

- 1 **IV:** E tu Matilde, o que achas?
- 2 MA: O pai dá a semente à gaivota e a gaivota leva a semente à mãe.
- 3 **IV:** Rui?
- 4 RU: A nossa mãe come muito...
- 5 [Risos.]
- 6 **IV:** E isso faz com que fique grávida?
- 7 VI: Mas eu como muito e não fico grávido.
- 8 RU: Porque tu és rapaz! Achas!?
- 9 FA: A Ana come muito e não ficou grávida.
- 10 RU: Porque ela ainda é pequena.
- 11 [Risos.]
- 12 **IV: E quanto tempo demora o crescimento do bebé na barriga?**
- 13 [Chegou a hora do recreio e começasse a ouvir mais barulho vindo do exterior.]
- 14 RU: O bebé demora trinta dias a crescer na barriga.
- 15 MA: Eu acho que demora... três dias e depois o bebé nasce.
- 16 DA: Eu acho que o bebé demorar trinta e nove dias a nascer.
- 17 **IV: E como é que nascem os bebés?**
- 18 FA: Vai-se ao médico, ele rasga a barriga da mãe e depois tira o bebé.
- 19 VI: A mãe está deitada e os médicos metem uma máscara para ela adormecer... cortam a barriga,
- 20 tiram o bebé e metem dentro de um cubo. No fim cozem a barriga e já está. Depois a mãe acorda
- 21 e vê o bebé.
- 22 DA: Eu acho que deve ser assim: a tirar o bebé dói muito mas... deve ser assim... a mãe está
- 23 deitada num sitio e os doutores estão a pôr a mão dentro da barriga e a tentar tirar o bebé. Eles
- 24 abrem a barriga.
- 25 [Mostrar-se mais irrequietos. Movem-se, com frequência, nas cadeiras.]
- 26 IN: Os médicos cortam a barriga, depois tiram o bebé e eles vão mete-lo em água para lavá-lo
- 27 eee... depois os médicos cozem a barriga e já está.
- 28 **IV:** E a Matilde? Matilde, como é que achas que nascem os bebés?
- 29 MA: Eu acho que é como todos disseram e... depois eles põem os bebés no berço.
- 30 **IV:** E tu Rui? Como é que achas que nascem os bebés?
- 31 RU: Eu acho... concordo com o Vicente.

- 1 **IV:** Com o quê?
- 2 RU: Corta-se a barriga, depois tiram o bebé, depois cosem e já está.
- 3 **IV:** Muito Bem! Tenho-vos a dizer que estou a aprender muito...
- 4 [O Vicente interpela.]
- 5 VI: Mas ele não sai pela barriga... enganei-me... sai pela pombinha, não sai pela barriga.
- 6 [Os outros riem e o Vicente mostra-se eufórico com a sua intervenção.]
- 7 **IV:** Como é Vicente?
- 8 VI: É... lembrei-me agora.
- 9 **IV:** E quem é que te contou isso?
- 10 VI: Foi o meu irmão e a minha mãe que me disseram.
- 11 **IV: Com quem é que costumam falar sobre estes assuntos?**
- 12 DA: Eu quase que não falo sobre estes assuntos com ninguém.
- 13 **IV:** E Tu Inês? Também não falas muito?
- 14 IN: Eu também não falo.
- 15 **IV:** E Tu Matilde?
- 16 MA: Eu vi numas fotografias, quando a mãe me teve a mim e à Clara.
- 17 **IV:** E Tu Rui?
- 18 RU: Eu vi numa novela. Eu não gosto de novelas, mas vejo.
- 19 [Risos.]
- 20 **IV:** Meus amores, tenho que dizer que gostei muito de conversar convosco. Aprendi muito, mas
- 21 como já está na hora do intervalo e já devem estar com fome, vou pedir-vos para saírem em
- 22 silêncio para o recreio.

Anexo III: Tabela síntese relativa ao roteiro de questões e aos recursos materiais utilizados durante os grupos de foco.

	Roteiro de Questões	Recursos
Corpo em Crescimento	O que gostas mais em “ti” e o que gostas menos?	
	Quais as principais diferenças entre rapazes e raparigas?	
	Quais as principais diferenças entre as crianças e os adultos?	
	O que mais desejas que te aconteça quando cresceres? E o que mais te assusta?	
	Se pudesses mudar alguma coisa no teu corpo o que mudarias?	
Relações Interpessoais	Gostas mais de brincar com rapazes ou raparigas? Porquê?	
	Quais são as principais tarefas dos homens e das mulheres?	
	O que é para ti a família? Achas que as famílias são todas iguais? Porquê?	Conjunto de imagens 1. ⁱ
	Por que motivos os casais se divorciam?	
	O que gostas mais que te façam e o que gostas menos?	Conjunto de imagens 2. ⁱⁱ
	Se uma pessoa, mas que tu não conheces, tentar falar contigo ou convidar-te para um passeio o que fazes?	
	Quando tens dúvidas sobre “estes assuntos” com quem é que conversas?	
Expressões da Sexualidade	O que é estar apaixonado?	
	O que significa a palavra amor? O que é amar?	
	Quando é que se sabe se uma pessoa gosta de outra?	
	O que é ser “sexy”?	
Saúde Sexual e Reprodutiva	Quando é que se pode ter filhos?	Notícia do Jornal Expresso, publicada no dia 4/11/2010 e como o título: “Criança de 10 anos é agora mãe de uma menina”. ⁱⁱⁱ
	Como é que as mulheres engravidam?	
	Quanto tempo demora o crescimento do bebé na barriga da mãe?	
	Como nascem os bebés?	

ⁱ Recurso apresentado no anexo IV.

ⁱⁱ Recurso apresentado no anexo V.

ⁱⁱⁱ Recurso apresentado no anexo VI.

Anexo IV: Conjunto de imagens 1 (conjunto de imagens inerente às questões “O que é para ti a família? Achas que as famílias são todas iguais? Porquê?”).

Conjunto de imagens 1 (em tamanho reduzido).



Fonte: <http://www.google.com/imghp?hl=pt-PT&tab=wi> (...)

Anexo V: Conjunto de imagens 2 (conjunto de imagens inerente à questão “O que gostas mais que te façam e o que gostas menos?”).

Conjunto de imagens 2 (em tamanho reduzido).



Fonte: [http://www.google.com/imghp?hl=pt-PT&tab=wi \(...\)](http://www.google.com/imghp?hl=pt-PT&tab=wi (...))



CRIANÇA DE DEZ ANOS É AGORA MÃE DE UMA MENINA

Menina de 10 anos deu à luz uma bebé de 2,9 quilos, em Jerez de la Frontera, Andaluzia. A jovem mãe é Romani e, após investigação dos serviços sociais, deverá ficar com a tutela da criança.

Uma rapariga de 10 anos deu à luz uma bebé com quase três quilos na semana passada, em Jerez de la Frontera, no sul de Espanha, e as autoridades estão a discutir se ela e a família podem manter a custódia do bebé.

A mãe da bebé pediu a tutela, o que deverá acontecer após os serviços sociais verificarem as condições de habitação.

Micaela Navarro, a conselheira para a Igualdade e o Bem-Estar Social da Junta da Andaluzia, explicou que *"tentará reforçar a proteção e verificar se outros familiares, como avós ou tios, podem assumir essa responsabilidade"*.

Navarro recusou dar muitos detalhes sobre o caso na tentativa de preservar a privacidade da jovem mãe, mas a mãe (agora avó) da rapariga não teve problemas em contar aos jornalistas alguns pormenores.

Avó não compreende... o choque alheio

A avó afirmou que a sua filha e a neta estão bem e que o parto correu sem complicações. Disse estar encantada por ter uma neta e que não compreende como é que a gravidez da sua filha é capaz de chocar alguém e muito menos ser assunto de discussão em todo o mundo.

A menina (a mãe de 10 anos) é cigana, de origem romena, e terá engravidado no seu país. Sabe-se que o pai da bebé tem 13 anos, está na Roménia e que os dois mantinham uma relação, ao ponto de estarem noivos. A relação terminou quando a jovem viajou para Espanha, há três semanas.

A recém-avó, que segundo a Associated Press aparenta estar na casa dos 30, disse também aos jornalistas que é normal na cultura Romani a jovem casar-se nova, apesar de ser ilegal no seu país de origem.

Os jovens romenos podem casar-se aos 16 anos, se tiverem o consentimento dos pais, e livremente aos 18.

Segundo a lei espanhola, ter relações sexuais com menores de 13 anos é considerado abuso de menores, mas as autoridades não sabem como reagir neste caso, já que o jovem pai não está em Espanha e também é menor de idade.

Fonte, J. (2010). *Criança de dez anos é agora mãe de uma menina*. <http://aeiou.expresso.pt/crianca-de-dez-anos-e-agora-mae-de-uma-menina=f613157>. (2010/11/15)

Anexo VII: “Árvore” do termo “raparigas & rapazes” (Test Search Query – NVivo 9).

